



FORSVARET
Forsvarets høgskole

Utdanningsreformen i praksis

En studie av ny utdanningsmodell for spesialister

André Chr. Solhaug

Masteroppgave
Forsvarets høgskole
vår 2021

Forord

Da nærmer det seg slutten på to lærerike år som student ved Forsvartets høyskole. Det har vært et krevende og kontrastfylt siste år, hvor 20% har vært satt av til arbeid med masteroppgaven. Prosessen i seg selv har vært interessant og jeg sitter igjen med et større forståelse av utdanningsreformen og hvilke konsekvenser den har for en operativ avdeling. Det å skrive en masteroppgave har vært en tålmodighetsprøve, men samtidig veldig givende. Men det skal bli godt å komme tilbake til en «normal» hverdag igjen.

Jeg vil rette en stor takk til Roger Lien for god veiledning og ikke minst troen på oppgaven. Takk til Tore Halvorsen for god støtte og faglige diskusjoner. En takk til mine gode kollegaer i brigadestaben, som har vist tålmodighet og forståelse for situasjonene jeg har stått i, samt medstudenter ved stabsstudiet. En stor takk til Middagsklubben, deres støtte og omtanke har betydd mye gjennom de siste to årene.

Den største takken går til mine barn, som kanskje ikke har skjønnet viktigheten av denne oppgaven, men likevel har vist stor forståelse og gitt meg arbeidsro når det har trengtes.

Bardufoss, 27. mai 2021.

André Chr. Solhaug

Sammendrag

Utdanningsreformen i Forsvaret skal bidra til et utdanningssystem som skal levere relevant, behovsprøvd, fleksibel, kostnadseffektiv og god militær utdanning.

Formålet med denne studien har vært å se nærmere på ny utdanningsmodell for spesialister og hvilken konsekvenser den har på Brigade Nords behov for kompetent befal. Jeg har valgt å benytte meg av et kvalitativt undersøkelsesopplegg. Datainnsamlingen er gjennomført ved å intervju sjefer på forskjellige nivå i Brigade Nord. Det teoretiske rammeverket for studien tar utgangspunkt i kompetanse, læring og ledelse. Samlet danner dette grunnlaget for å kunne svare på problemstillingen i denne studien.

Funnene i studien viser at man er positiv til selve utdanningsmodellen slik den er lagt opp med utdanning innenfor forskjellige nivå. En av effektene man ønsket å oppnå ved innføringen av ny ordning for militært tilsatte (OMT) er lengre ståtid. Dette ville igjen redusere antallet som hadde behov for utdanning. Når ståtiden ikke har gått opp, så må det hele tiden fylles på i bunnen. Kvoter og antall plasser ved de forskjellige utdanningene er for lave slik at man underproduserer. Dette bidrar også til en utforutsigbarhet for avdelingene da kvotene endrer seg. 70% av de militært ansatte skal være OR, noe som har ført til et stort etterslep på den videregående befalsutdanningene (VBU). Mengden av personell som skal på utdanning bidrar til et stort funksjonelt fravær i avdelingene, som igjen bidrar til ekstra belastning på resterende personell. Fag- og funksjonsutdanningen lider under mangelen på nok instruktører, og ressursene ved Hærens våpenskole strekker ikke til. Avdelingene i Brigade Nord blir dermed nødt til å gjennomføre egen interne kurs for at befalet skal kunne innha de riktige kvalifikasjonene i henhold til stillingen. Man har endret utdanningen i takt med innføringen av OMT, og som fører til at avdelingene i større grad må kartlegge sine ansatte for å vite hvem som er i stand til å drive hvilken utdanning. Med tanke på alle de utfordringene som er belyst, så kan det heller ikke sies at den operative evnen til Brigade Nord har økt.

Summary

The education reform in the Armed Forces shall contribute to an education system that shall deliver relevant, needs-tested, flexible, cost-effective and good military education.

The purpose of this study has been to look more closely at the new education model for specialists and what consequences it has on Brigade Nord's need for a competent officer. I have chosen to use a qualitative research program. The data collection was carried out by interviewing commanders at different levels in Brigade North. The theoretical framework for the study is based on competence, management and learning. Overall, this forms the basis for being able to answer the research question in this study.

The findings in the study show that one is positive to the education model itself and the way it is set up with education within different levels. One of the effects one wanted to achieve with the introduction of a new scheme for military employees (OMT) is longer standing time. This would in turn reduce the number who needed education. The standing time hasn't increased, it must be constantly replenished at the bottom. Quotas and the number of places in the various educations are too low so that you underproduce. This also contributes to a predictability for the departments as the quotas change. 70% of the military employees will be OR, which has led to a large backlog in the upper secondary officer educations (VBU). The amount of personnel who are going to training contributes to a large functional absence in the units, which in turn contributes to extra strain on the remaining personnel. Vocational and functional education suffers from a lack of enough instructors, and the resources at Hærens Våpenskole are insufficient. The units in Brigade North will thus have to carry out their own internal course in order for the specialists to be able to hold the correct qualifications in accordance with their position. Education has changed in line with the introduction of OMT, which means that the units have to conduct an competence analysis of their employees to a greater extent in order to know who is able to teach what. Given all the challenges that have been highlighted, it cannot be said that the operational capability of Brigade North has increased.

Innholdsfortegnelse

Innledning	1
1.1 KRITIKK AV UTDANNINGSREFORMEN.....	2
1.2 PROBLEMSTILLING OG BEGREPSAVKLARING.....	2
1.3 AVGRENSNING.....	4
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR.....	5
2 Bakgrunn	6
2.1 UTDANNINGSREFORMEN.....	6
2.2 SPESIALISTEN.....	7
2.3 TIDLIGERE UTDANNINGSMODELL.....	8
2.4 NY UTDANNINGSMODELL.....	8
2.4.1 HÆRENS LAGFØRERSKOLE (LFS).....	9
2.4.2 BEFALSUTDANNING (BU).....	9
2.4.3 VIDEREGÅENDE BEFALSUTDANNING (VBU 1-3).....	10
3 Teoretisk rammeverk	11
3.1 KOMPETANSE.....	11
3.1.1 FORMELL OG UFORMELL KOMPETANSE.....	15
3.1.2 STANDARDKOMPETANSE VERSUS ORGANISASJONSSPESIFIKK KOMPETANSE.....	16
3.1.3 KOMPETANSEANALYSE.....	17
3.1.4 KOMPETANSEUTVIKLING.....	18
3.1.5 KOMPETANSEMOBILISERING.....	18
3.2 LÆRING.....	19
3.2.1 ERFARINGSLÆRING.....	19
3.2.2 LÆRINGSMILJØ.....	20
3.3 LEDELSE.....	22
3.3.1 LEDERENS ROLLER.....	24
3.3.2 SITUASJONSBETINGET LEDERSKAP.....	26
3.3.3 FORMELL OG UFORMELL LEDELSE.....	28
3.3.4 FORSVARETS LEDELSESFILOSOFI.....	30
4 Metode	32
4.1 UNDERSØKELSESDSIGN.....	32
4.2 VALG AV METODE.....	33
4.3 METODE FOR DATAINNSAMLING.....	33
4.4 VALG AV UNDERSØKELSESENHETER.....	34
4.5 ANALYSE.....	35
4.6 FORSKNINGSKVALITET.....	35
Intern gyldighet.....	36
Ekstern gyldighet.....	36
Reliabilitet.....	37
5 Resultat	38
5.1 KOMPETANSE.....	38
5.2 FUNKSJONELT FRAVÆR.....	43
5.3 KVOTER.....	43
5.4 UFORUTSIGBARHET.....	44
5.5 STÅTID.....	46
5.6 TILLIT.....	47
5.7 OPERATIV EVNE.....	48
6 Drøfting	50
6.1 HVORDAN OPPFATTES OR-PERSONELLETS KOMPETANSE?.....	50

6.1.1 DELKONKLUSJON	53
6.2 HVORDAN UTVIKLES OR-PERSONELLETS KOMPETANSE?	53
6.2.1 DELKONKLUSJON	57
6.3 PERSPEKTIVERING	57
7 Konklusjon	59
7.1 ANBEFALING TIL VIDERE FORSKNING	60
Litteraturliste.....	61
Vedlegg A – Informasjonsskriv.....	1
Vedlegg B – Intervjuguide	4
Vedlegg C – Tillatelse fra NSD	7
Vedlegg D – Tillatelse fra Forsvaret.....	8

Innledning

“Kravene til kompetanse er i stadig endring, og det er derfor viktig at Forsvaret har et fleksibelt utdanningssystem med robuste fagmiljøer»

Ine Eriksen Søreide.

Den 17. juni 2016 vedtok Stortinget, gjennom Prop. 151 S, starten på en utdanningsreform og satte dermed rammene for hvordan Forsvaret skal drive utdanning, forskning og utvikling, opplæring og formidling innenfor militær kjernekompetanse. Utdanningssystemet skulle levere relevant, behovsprøvd, fleksibel, kostandseffektiv og god militær utdanning. Hensikten var å tilføre Forsvaret og forsvarssektoren fagmilitær profesjonskompetanse (Forsvarsdepartementet, 2016, s. 95). Reformen var en struktur- og kvalitetsreform som skulle følge utviklingen i den sivile universitet- og høyskolesektoren.

I tillegg til utdanningsreformen ble det gjennom Prop. 111 LS, besluttet å innføre en ny personellordning. Den 1. januar 2016 iverksatte Forsvaret en ny ordning for militært tilsatte (militærordningen), med to komplementære gradsstrukturer for militært personell bestående av et offiserskorps (OF) og et spesialistkorps (OR/spesialister). Dette endret tyngdepunktet i utdanningssystemet, hvor offiserskorpset skulle ivareta og representere breddekompetansen og helhetsforståelsen basert på militær akademisk utdanning, mens spesialistkorpset skulle ivareta dybdekompetansen og detaljkunnskap med utgangspunkt i erfaringsbasert kompetanse eller funksjonsrettet akademisk utdanning (Forsvaret, 2015; Regjeringen, 2015).

Behovet for endring var dermed tilstede og hvor ny utdanningsmodell beskrevet i utdanningsreformen skulle føre til et helhetlig utdanningssystem med prioritering av militær kjernekompetanse, mer fellesutdanning, samt mer behovsprøvd og fleksibel utdanning. Det skulle også være mer sivil samarbeid og færrest mulig leverandører av samme type utdanning. Fagmiljøene skulle styrkes gjennom bedre intern samhandling samt at utdanningssystemet skulle sammenligne seg med andre sivile og militære utdanningssystemer nasjonalt og internasjonalt. Samtidig som kvaliteten skulle forbedres, så skulle kostandene reduseres. Man anslo at den nye utdanningsmodellen ville spare Forsvaret for 530 mill. kroner innen 2020 (Forsvarsdepartementet, 2016, s. 94–97).

1.1 Kritikk av utdanningsreformen

Det har vært uttrykket sterke meninger rundt reformen fra forsvarsledelsen, organisasjonene, politikere og ansatte. Daværende Forsvarssjef, Haakon Bruun-Hanssen, anbefalte å vente med de strukturelle endringene til OMT var ferdig implementert og hadde følgende kommentar til Stortingsproposisjonen:

«Regjeringen anbefaler imidlertid en omfattende omlegging av utdanningssystemet uten at erfaringer av ny militær ordning foreligger og tilsynelatende uten at konsekvensen av løsningen er grundig vurdert. Jeg er bekymret for at manglende konsekvensvurderinger kan bidra til et vel optimistisk innsparingspotensial innen utdanning» (Forsvarsdepartementet, 2016, s. 119)

Lederene for Befalets fellesorganisasjon (BFO) og Norges Offisersforbund- og spesialistforbund (NOF), som representerer de ansatte i Forsvaret, uttrykte bekymring rundt at reformen ikke ville føre til en mer treffsikker utdanning og heller ikke ville ivareta Forsvarets behov for kompetanse. De var også kritiske til selve arbeidet med reformen og mente at prosessen hadde skjedd for fort, det var for korte tidsfrister for innspill og et for stort fokus på å kutte kostnader. Det trodde ikke at det å spare millioner av kroner og kutte 256 årsverk ville føre til økt kvalitet på utdanningen, men heller ha motsatt effekt. De fryktet at forsvarsgrenene ville bære de største kostandene, både i økte utgifter og ved at den praksisnære delen av utdanningen skyves over på avdelingene (Olsen, 2018).

Senterparti-leder Trygve Slagsvold Vedum og tidligere leder i Krf, Knut Arild Hareide mente at utdanningsreformen aldri ble ordentlig diskutert i Stortinget. De mente det var en sparerreform hvor den praksisnære lederutdanningen ble fjernet, det ble mer teoretisk utdannelse, en kortere utdannelse og en dårligere utdannelse. De ba derfor om at utdanningsreformen i Forsvaret ble lagt fram som en egen sak til Forsvaret, noe som ble gjort gjennom et representantforslag 164 S (Vedum et al., 2018). Kadett og leder for kadettutvalget, Kay-Arne Schjetne, uttalte seg også om en bekymring for at kvaliteten på offiserene som uteksamineres ville synke, noe som igjen ville gå ut over kvaliteten i oppdragsløsningen og sikkerheten til de ansatte og vernepliktige (Befring & Norum, 2018).

1.2 Problemstilling og begrepsavklaring

Utdanningen av spesialister har endret seg i stor grad etter innføringen av ny utdanningsreform. Tidligere så hadde hver enkelt forsvarsgren (Hær, Sjø og Luft) sin egen befalsskole. Dette var en to-årig etatsutdanning, hvor det første året ble gjennomført ved befalsskolen, og da inkludert fag- og funksjonsrettet utdanning. Det andre året ble gjennomført ute i en av Hærens avdelinger, og var ment for at befalet skulle praktisere og videreutvikle det som var blitt lært. I dagens utdanningsmodell så er lengden på befalsskolen 12 uker, og den inneholder ingen fag- og funksjonsutdanning. Etter bestått befalsskole er det mulighet for å søke seg til videregående befalsutdanning (VBU), noe som er opphengt i grad og hvilket nivå man skal tjenestegjøre på. Lengden på denne utdanningen varierer fra

4 – 12 uker. På bakgrunn av at fag- og funksjonsutdanningen ikke var godt nok beskrevet i reformen, samt at kvotene var for små, så Hæren seg nødt til å etablerte en egen lagførerskole som skulle kompensere for manglene. Denne ble lagt under Hærens våpenskole (HVS), som også fikk ansvaret for fag- og funksjonsutdanningen i Hæren. Lederutdanningen skjer gjennom Forsvarets høgskole (FHS), mens fag- og funksjonsutdanningen skjer gjennom Hærens våpenskole. Når studien snakker om utdanningsmodell for OR-personellet, så inkluderer denne også Hærens lagførerskole, da den anses som en viktig del av utdanningen i Hæren.

Av beskrivelsen over så ser vi at med gammel utdanningsmodell så gikk den over en lengre periode, mens med dagens utdanningsmodell så er den kortere og mer oppstykket. Ny utdanningsmodell har flere nivå av utdanningen og derigjennom flere utdanningsmuligheter, noe man ikke hadde med gammel utdanningsmodell. Etter befalsskolen den gang, var eneste mulighet for videre karriere å konkurrere seg til plass på en av krigsskolene. Gammel og ny utdanningsmodell vil bli nærmere presentert senere i oppgaven, og spesielt dagens utdanningsmodell vil bli gjenstand for nærmere analyse.

Det finnes flere studier rundt selve innføringen av utdanningsreformen (Håkonsen & Knarvik, 2018; Moxnes & Morén, 2018; Stensland, 2018), men jeg har ikke sett noen studier som har undersøkt hvilke konsekvenser innføringen av et nytt utdanningssystem har hatt for en operativ avdeling. Da det kun finnes et komplett landtaktisk samvirkesystem i Norge, nemlig Brigade Nord, var dette den avdelingen studien ønsket å forske på. Oppdragsporteføljen og de ulike våpen- og troppeartene innad i brigaden gjør det også interessant, da med tanke på den bredden innenfor kompetanse som trengs. I den daglige tjenesten driver avdelingen med terskelbyggende virksomhet, operasjoner og klargjøring av styrker til Forsvarets totale operative evne. Styrkeproduksjon omfatter utvikling av materiell, taktikk, organisasjon og personell, og utdanning og trening. Brigade Nord skal til daglig være beredskapsklar og det er viktig at den holder det nivå en enhet til enhver tid må ha av operativ evne slik at den skal kunne styrkeoppbygges for å nå full operativ status i løpet av gitte klartider (Forsvarets høgskole, 2019, s. 73). OR-personellet er på mange måter ryggraden i Brigade Nord og skal representere erfaring, kontinuitet og spesialisert kompetanse.

Studien vil ta utgangspunkt i Brigade Nord og problemstillingen vil derfor være:

I hvilken grad tilfredstiller dagens utdanningsmodell Brigade Nord's behov for kompetent OR-personell?

Studien vil benytte seg av følgende forsknings spørsmål for å hjelpe til å svare på problemstillingen:

1. Hvordan oppfattes OR-personellets kompetanse?

2. Hvordan utvikles OR-personnellets kompetanse?

Hensikten med studien er å utforske hvilke konsekvenser ny utdanningsmodell har for en operativ avdeling som Brigade Nord, samt belyse hvilke styrker og svakheter som ligger i modellen. Studien vil søke å gå i dybden innenfor fagfeltene kompetanse, ledelse og erfaringslæring for å kunne besvare problemstillingen.

Med Brigade Nord menes den viktigste og største nasjonale landstyrken og den eneste komplette landtaktiske samvirkesystemet i Norge (Forsvarets høgskole, 2019, s. 107). Når det gjelder OR-personell / spesialist så menes det for denne studien spesialister med graden OR 4-8 (Forsvaret, 2020c). Personell som har gjennomført Hærens lagførerskole, og innehar OR4 grad, vil også inngå i betegnelsen befal i denne studien, da de anses som ledere på lagsnivå. Stillingsbeskrivelsen stadfester minimumskravene til hver enkelt stilling med tanke på kompetanse. Og gjennom å være kompetent, så vil det si at man har riktig kompetanse, sett ut fra de kravene dagens og fremtidens oppgaver innebærer (Lai, 2013, s. 13).

1.3 Avgrensning

Studien vil fokusere på utdanningen for spesialistkorpset (OR-søylen). Dette med bakgrunn i at denne utdanningsordningen allerede har uteksaminert flere kull, og dette gjør at man har opparbeidet seg noen erfaringer ute i avdelingene som er interessant å få tak i. Det vil fokuseres på OR-personell i gradssjiktet OR 4-8, og som har gjennomført Hærens lagførerskole (HLS), Forsvarets befalsskole (BU) og videregående befalsutdanning (VBU 1-3). Den vil ikke ta for seg spesialister på gradsnivået OR 1-3 og OR-9, da det anses som lite hensiktsmessig for å kunne belyse studiens problemstilling. Det er lagførerskolen, befalsskolen og den videregående utdanningen på nivå 1-3 som har en lengde på 4 til 14 uker, hvor konsekvensene av utdanningen anses som størst med tanke på soldatutdanning og styrkeproduksjon.

Studien vil avgrense seg til det taktiske nivået i Hæren. Med kun én brigade igjen i Forsvaret, er det dette nivået som skaper operativ evne gjennom produksjon av militære mannskaper og kapasiteter. Brigade Nord er kontinuerlig i operasjoner, både ute og hjemme. Det er en topp moderne brigade som er i stand til å løse de oppdrag den blir gitt i alle nivåer av intensitet i operasjonsmiljøet. Fra støtte til det sivile samfunn, via sammensatte og uoversiktelige operasjoner og situasjoner, til full krig. Brigaden består av åtte bataljoner og et militærpolitikompani. Fullt oppsatt utgjør Brigade Nord rundt 4500 soldater (Berglund, 2020; Nilssen, 2019).

Studien vil videre fokusere på oppfattelsen til ledere på taktisk nivå. Det er de som er satt til å forvalte personellet, og som har ansvaret for at pålagte oppdrag blir utført. De kjenner kjenner på utfordringene

gjennom å daglig å måtte prioritere mellom utdanning og oppdrag, og sitter med det på førstehånds kunnskap om konsekvensen av innføringen av ny utdanningsmodell.

1.4 Oppgavens struktur

Denne studien ønsker å undersøke utdanningsreformen og hvilken konsekvenser den har for Brigade Nord og dennes operative evne. Studien vil derfor belage seg på oppfattelsen fra personer som utøver ledelse i det daglige gjennom semi-strukturerte intervjuer.

I studiens videre disposisjon vil bakgrunnskapittelet, kapittel 2, gi en dypere beskrivelse av utdanningsreformen, hva er en spesialist (OR), samt hvordan ny utdanningsmodell er lagt opp. Det teoretiske grunnlaget for studien vil bli presentert i kapittel 3, hvor kompetanse, ledelse og erfaringslæring blir nærmere beskrevet. Kapittel 4 vil ta for seg metodiske vurderinger bak forskningsdesignet, samt kvalitet og pålitelighet til forskningen. Kapittel 5 vil presentere resultatene fra dataene som er samlet inn. I kapittel 6 så vil jeg drøfte funnene mine sett opp i mot forskningsspørsmålene, og hvor jeg til slutt ser dette ut fra et større perspektiv som går på operativ even. Avslutningsvis vil funnene oppsummeres i et eget kapittel og danne grunnlaget for å svare ut studiens problemstilling.

2 Bakgrunn

I dette kapittelet skal jeg forklare kort om bakgrunnen for reformen. I tillegg vil jeg gjøre rede for hva som ligger i begrepet «spesialist» før jeg avslutter med å presentere den nye utdanningsmodellen og hvilke muligheter spesialistene har med tanke på å erverve seg kompetanse. Informasjonen som blir presentert er hentet gjennom åpne kilder og offentlig dokumentasjon. Spesialister som innehar OR graden 1-3, og 9 vil ikke bli nærmere beskrevet i denne studien.

2.1 Utdanningsreformen

Forsvarsdepartementet (Forsvarsdepartementet, 2016, s. 95) bekrev det tidligere utdanningssystemet som fragmentert, kostbart, med komplekse styringslinjer og ofte små og sårbare fagmiljøer.

Nivådannende utdanning er den generelle og grunnleggende militære utdanningen ved befalsskoler, krigsskoler og høyskoler. Spesialisert fag- og funksjonsrettet utdanning foregår hovedsakelig ved Forsvarets våpenskoler og kompetansesentre. Denne utdanningsmodellen kostet omlag 2,5 mrd. kroner per år, hvorav 1,1 mrd. kroner gikk til nivådannende utdanning og 1,4 mrd. kroner gikk til fag- og funksjonsrettet utdanning. Utdanningsinstitusjonene var spredt på 16 geografiske lokasjoner, og bestod av seks skoler som leverte grunnleggende befalsutdanning, fem akkrediterte høyskoler som leverte i overkant av ti ulike bachelorgrader, en akkreditert høyskole som gav mastergrad, og ti fagskoler som leverte fag- og funksjonsrettet utdanning.

Ressursbesparelsene skulle i følge Forsvarsdepartementet (2018, s. 154) oppnås ved å utdanne personellet på en ny måte tilpasset nye behov. Innsparingen skulle oppnås gjennom redusert årsverkforbruk, lavere driftsutgifter, endrede vilkår for kadetter, mer felles utdanning i Forsvaret, økt sivil-militært samarbeid samt sammenslåing av skoler og fagmiljøer. Innsparingen skulle brukes til å styrke operativ struktur og legge forholdene til rette for økt operativ evne. Personellet er en avgjørende innsatsfaktor for Forsvaret og det er personellet som omdanner strukturene og våpenplattformene til operativ evne.

Forsvaret har gjennomgått all utdanning slik at den skal være tilpasset de nye rammebetingelsene etter innføringen av ny ordning for militært tilsatte (OMT) samt føringer gitt av Forsvaret gjennom «Iverksettingsbrev for langtidsplanen (IVB) for 2017 – 2020». Utdanningsreformen har hatt fokus på utdanningsordninger som tilfredstiller Forsvarets behov for kompetanse og som tilfredstiller kravene til effektivisering (Forsvarssjefen, 2017).

Forsvarets nye utdanningssystem skal sikre at produksjons- og styrkestrukturen fortsatt tilføres tidsriktig og relevant spesialist- og offiserkompetanse. Et godt seleksjonssystem kombinert med profesjonell veiledning skal sikre en bredest mulig rekruttering til begge søyler. Det legges opp til en

felles militær grunnutdanning som skal kunne anvendes behovsprøvd for de to utdanningssøylene. Målet er å oppnå felles kultur og profesjonsidentitet i de to personellkategoriene og på tvers av forsvarsgrenene. Lederutdanningen skal ta utgangspunkt i offiserens endrede rolle og tydeliggjøre spesialistenes komplementære rolle. Utdanningen til offiserene har en akademisk tilnærming, mens spesialistene gis et erfaringsbasert utdanningsløp (Forsvarssjefen, 2017).

2.2 Spesialisten

Spesialisten er en sentral kraft for å sørge for at Hærens taktikk, teknikk og prosedyrer forstås og etterleves i hærens operative enheter og tilhørende kompetansemiljø. Spesialistene består av grenaderer og konstabler (OR 2-4) og befal (OR 5-9), og skal primært utvikles som fagspesialister, rådgivere og ledere på laveste stridstekniske nivå. Spesialistens kompetanse skal være komplementær til offiserens. (Hæren, 2016). De som uteksamineres fra Hærens lagførerskole innehar graden OR-4 og inngår ikke i kategorien befal. Når studien videre diskuterer kategorien befal, så har jeg valgt å innlemme disse for å forenkle bruken av ord og uttrykk.

OF 1-9 Offiserer	OR 5-9 Befal	OR 2-4 Grenaderer og konstabler
Ledelse, kommando og kontroll	Utøvende lederskap	Oppfølgende lederskap (OR 4)
Breddekompetanse	Dybdekompetanse	Dybdekompetanse
Militær akademisk utdanning	Fagutdanning eller funksjonsrettet akademisk utdanning	Fagutdanning eller funksjonsrettet akademisk utdanning
Fagkompetanse	Fagspesialister	Fagspesialister
Sette sammen og føre kommando over flere funksjonelle enheter	Utvikling og ledelse av funksjonelle enheter	Del av funksjonelle enheter
Operasjonell kompleksitet	Faglig kompleksitet	Faglig kompleksitet
Vertikal karriere	Horisontal- og fagkarriere	Horisontal- og fagkarriere

Figur 1: Kjennetegn og oppgaver spesialisten (Forsvaret, 2015)

Befalets primære rolle, i tillegg til å ha dybdekompetanse i eget fagfelt, er utøvende og praktisk lederskap. Befalet skal være bindeleddet mellom offiserer, grenaderer/konstabler og soldater i førstegangstjenesten. Befal er gjerne utdanningsansvarlige innenfor sine respektive kompetanseområder og vil også kunne være blant annet faglige rådgivere, stabsbefal. De er sentrale for å ivareta avdelingskultur og gode holdninger. Befalet får utdanningen sin gjennom befalsutdanning og tilpassede profesjonsmoduler. Karrieresystemet tilrettelegger for utvikling og anvendelse av erfaringsbasert kompetanse med vekt på fag- og funksjonsutdanning og tjeneste. (Forsvaret, 2020c) har valgt å dele spesialistrollen inn i tre kategorier:

-
- Lederen: Et befal løser oppdrag, tar vare på sitt personell og leder fra front.
 - Fagspesialisten: Grunnleggende militær kunnskap, og ferdigheter samt fagkunnskap. Dybdekompetanse og kontinuitet.
 - Instruktøren: Spesialisten gjennomfører effektiv undervisning og overfører kunnskap, ferdigheter, holdninger og erfaringer til sine medsoldater.

2.3 Tidligere utdanningsmodell

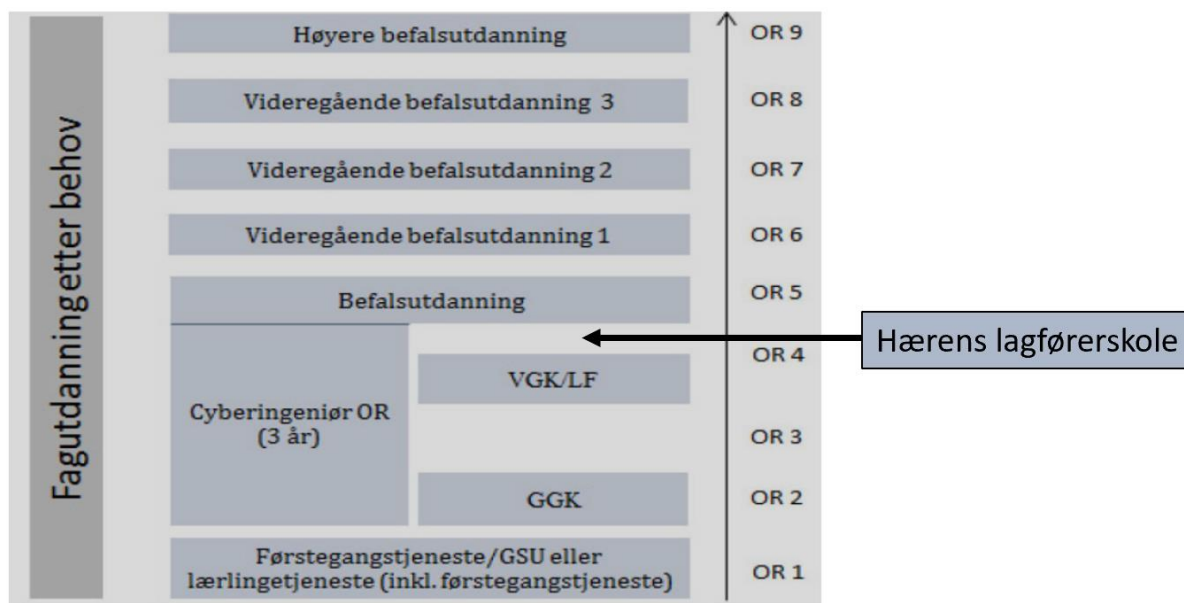
Tidligere så gikk den nivådannende utdanningen over to år, under navnet befalsskolen (Befalsskole, Grunnleggende befalsutdanning, Grunnleggende befalskurs). Det første året gikk med til å utvikle eleven innefor rollene soldat, instruktør og leder gjennom å integrere teori og praksis. Dette skulle bidra til profesjonsbevissthet og samtidig gi gode forutsetninger for å kunne lede på en effektiv og troverdig måte. I tillegg ble også fag- og funksjonsrettet utdanning gitt som del av år 1. Etter at dette var gjennomført ble de nyutdannede sersjantene plassert ut i Hærens avdelinger hvor de skulle praktisere og videreutvikle sitt lederskap, gjennom å lede og utdanne en enhet på 4 – 8 personer. Gjennom begge årene skulle dedikerte veiledere og offiserer støtte sersjanten i sin personlige utvikling og lederutvikling. Det var ingen videre tilbud for befalet, forutenom Krigsskolene og deretter videre tjeneste som offiser.

2.4 Ny utdanningsmodell

Utdanning ved Hærens lagførerskole gir personellet fag- og funksjonsutdanning, som er en nødvendige forutsetninger for å kunne fungere som lagfører i Hæren. Utdanningen er svært praktisk, med fokus på lagføreren i lederrollen. Lagførerskolen skal bidra til å utvikle et spesialistkorps med dyktige militære ledere og spesialister. Denne utdanningen kvalifiserer deg til å inneha stillinger på gradsnivå OR 4 i Hæren (Forsvaret, 2020b).

For lederoppgaver på OR 5-nivå og høyere, kan aktuelle kandidater søke seg inn på Forsvarets befalsskole. Utdanningen bygger videre på tidligere utdanning og erfaring fra OR 1 til OR 4. Alle som tas opp som elever, må ha gjennomført førstegangstjeneste, og ambisjonen er at de i tillegg har tjenesteerfaring som OR 2–4. Befalsskolen er en ny lederutdanning som kvalifiserer ansatte til å gå fra profesjonell soldat til befal og leder. Befalsutdanningen vektlegger militær profesjon og ledelse. I tillegg gjennomføres det videregående befalsutdanning 1, 2 og 3 (VBU 1, VBU 2 og VBU 3) og høyere befalsutdanning (HBU), noe som er hengt opp i forhold til gradsnivå (Forsvaret, 2020c).

Figuren nedenfor viser utdanningsløpet for en spesialist, fra førstegangstjenesten (OR 1) til høyere befalsutdanning (OR 9), og informasjonen om de forskjellige utdanningsnivåen er hentet fra Forsvarssjefens gjennomføringsplan (Forsvarssjefen, 2017).



Figur 2: Utdanningsstruktur for spesialister (Forsvaret, 2020c). Undertegnede har modifisert figuren ved å legge til Hærens lagførerskole.

2.4.1 Hærens lagførerskole (LFS)

Hærens lagførerskole ble opprettet på bakgrunn av manglende fag- og funksjonsutdanning gjennom FHS, samt at kvotene ved Forsvarets befalsskole var for små til at Hæren fikk dekket sitt behov. Utdanningen er rettet mot planlegging, ledelse og gjennomføring av militære operasjoner på lagsnivå. Fullført og bestått utdanning kvalifiserer for fast tilsetning som lagfører i Hæren med graden OR-4. Utdanningen er etablert på Rena og har en varighet på 14 uker. Deretter venter 10-20 uker med fagutdanning (Forsvaret.no, u.å.). Dette er ikke ett alternativ til Forsvarets befalsskole, men noe Hæren ønsker skal gjennomføres på ett tidligere trinn i karrieren.

2.4.2 Befalsutdanning (BU)

Forsvarets felles befalsutdanning til OR-5 nivået inneholder fem moduler og gjennomføres over 12 uker. Rekrutteringsgrunnlaget vil primært være fra personell som har gjennomført førstegangstjenesten, Hærens lagførerskole, og/eller har erfaring som OR 2-4. Rekruttering og seleksjon til utdanningen tillegges forsvarsgrenene som kan stille ytterlige krav hvis dette er ønskelig. Utdanningen vil bygge på tidligere utdanning og erfaring og innrettes mot utøvende ledelse, rolleforståelse, undervisningsplanlegging, forsvars- og profesjonsforståelse, samt grenvise

operasjoner. Den innledende befalsmodulen er innholdsmessig lik for offiserer og befal, men gjennomføres ved de respektive skolene. Utdanningen er etablert på Sessvollmoen under FHS og det kan gjennomføres inntil tre utdanningsløp pr. år (Forsvaret.no, u.å.)

2.4.3 Videregående befalsutdanning (VBU 1-3)

Den videregående befalsutdanningen gjennomføres som en nivådannende utdanning for OR 6-8. Oversersjant-nivået gis VBU 1, stabssersjant-nivået gis VBU 2, mens VBU 3 er innrettet mot kommandørsersjant-nivået. VBU 1 og 2 gjennomføres i regi av FHS ved de tre krigsskolene, mens VBU 3 gjennomføres i regi av FHS. Kurslengden varierer mellom 4, 5 og 12 uker (Forsvaret.no, u.å.).

3 Teoretisk rammeverk

Opgavens teoretiske rammeverk baserer seg på Linda Lai (2013), med blant annet Odd Nordhaug (2004) som supplerende teoretisk perspektiv når det kommer til temaet kompetanse. Læring baserer seg på Kaufmann og Kaufmann sin bok «Psykologi i organisasjon og ledelse», og hvor læring i arbeidslivet er et sentralt tema. Dette sett opp i mot «Konsept for leder og ledelsesutvikling i Hæren» og «Håndbok for ledelse i Luftforsvaret». Når det gjelder ledelse, så baserer teorien seg på Øyvind Lund Martinsen (2017) sin bok «Perspektiver på ledelse», samt boken «Militær ledelse» hvor Rino Bandlitz Johansen, Thomas Hol Fosse og Ole Boe er redaktører. Bakgrunnen for å velge «Militær ledelse» er at studien skal undersøke militære avdelinger, og se om ny utdanningsmodell har påvirkning på ledelsen som utvøes. Det vil i tillegg bli supplert med «Forsvarets Grunnsyn på ledelse».

3.1 Kompetanse

Kunnskap og kompetanse er ikke det samme. Kompetanse innebærer at kunnskap finner sin anvedelse i konkrete handlinger. Kompetanse kjennetegnes derfor av å vite hvordan, mens kunnskap heller handler om å vite hva. Og hvor det å vite hva i tillegg må resultere i læring av nødvendige ferdigheter for å vite hvordan (Heier, 2017, s. 35).

Kompetanse handler om potensial i følge Lai (2013, s. 11). Det å mestre oppgaver, møte krav og oppnå definerte mål ved å trekke på egne ressurser. Potensialet til en person avhegner ikke bare av objektive kvalifikasjoner, men av personens ønske og vilje til å lære, utvikle seg og gi seg i kast med utfordrende oppgaver. Kompetanse til en person består derfor ikke bare av kunnskaper, men av holdninger, personlig egnethet og konkrete ferdigheter.

I følge Lai (2013, s. 45–46) er kompetansebegrepet sammensatt og flerdimensjonalt, og har derfor blitt definert på en rekke ulike måter i litteraturen og blant praktikere. Begrepet kompetanse stammer opprinnelig fra den latinske termen *competentia*, som viser til «å være funksjonsdyktig eller å ha tilstrekkelig kunnskap, vurderingsevne, ferdigheter eller styrke til å utføre oppgaver og oppnå ønskede resultater». Nordhaug (Nordhaug, 2004, s. 29) definerer kompetanse som «kunnskaper, ferdigheter og evner som kan anvendes til å utføre arbeid». Som vi ser så har han utelatt holdninger, og grunnen til det er at han mener motivasjon og holdninger er noe som virker inn på anvendelsen og utnyttelsen av selve kompetansen.

Gullichsen utdyper denne definisjonen ved å peke på at «Kompetanse er ingen egenskap hos et individ, men et uttrykk for relasjonen mellom individet og hans/hennes oppgaver, der vedkommendes egenskaper og forutsetninger prøves opp mot de krav som organisasjonen stiller». Definisjonen er

forskjellige, men både pragmatiske og handlingsrettede, og bygger på en forståelse av at kompetanse representerer et potensial og utgjør en kritisk ressurs i organisasjonen (Lai, 2013, s. 46).

For generaler, offiserer, spesialister og soldater utvikles kunnskap til kompetanse gjennom anvendelse enten i praktisk lederskap eller i utøvelse av oppdrag. Kunnskap må derfor ses i sammenheng med læring av ferdigheter, som ofte vil være påvirket av evner og holdninger for praktisk anvendelse, som en forutsetning for at det er snakk om kompetanse og kompetente handlinger. Kompetanse har dermed en handlingskomponent, som det å vite hvordan, er kompetanse som vil være situasjonsavhengig og kontekstavhengig. Kunnskap er dermed i stor grad et spørsmål om hva, mens kompetanse handler om hvordan (Heier, 2017, s. 35–36).

Kompetanse består altså av kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger, og sammen utgjør de et verdifullt potensial. Kunnskapskomponenten i kompetanse kan på mange måter betraktes som en persons data- eller informasjonsbase. Kunnskap viser dermed til det en «vet», eller helst det man «tror at man vet». Og går man dypere så kan man dele kunnskap inn i flere klasser, herunder deklarativ, kausal og prosedyrisk (Lai, 2013, s. 46–47):

- Deklarativ kunnskap: Informasjon eller faktakunnskap («å vite at»). Eksempler på dette kan være kjennskap til organisasjonens struktur og oppbygning, antall ansatte, samt arbeidsregler- og rutiner.
- Kausal kunnskap: Antakelser om årsakssammenhenger og relasjoner, enten av generell eller spesifikk natur. Eksempler på dette kan være antagelser om sammenhengen mellom ulike ledelsesformer og medarbeideres motivasjon, eller mellom organisasjonsstruktur og ytelse.
- Prosedyrisk kunnskap: Handler om konkrete, praktiske prosesser og metoder («å vite hvordan»). Eksempler på dette kan være kunnskap om akutte fremgangsmåter eller problemløsningsmetoder.

En viktig egenskap ved kompetanse er at den ikke alltid er bevisst og eksplisitt. En stor andel av en medarbeiders kunnskap er taus. Michael Polanyi (1966) definerte taus kunnskap som at mennesker vet mer enn de kan fortelle. Dette er kunnskap som er vanskelig å sette ord på og reflektere direkte over. Dette har sammenheng med at kunnskap både kan utvikles uten at man reflekterer over den, og at kompetanse blir brukt på en stadig mer automatisert måte etter hvert som man lærer, øver seg og perfeksjonerer seg i en oppgave over tid. Det finnes gode metoder for å dele taus kunnskap, og disse metodene skiller seg fra læringsmetoder som bygger på verbalisering, altså sette ord på kompetansen sin. Taus kompetanse deles og spres først og fremst gjennom å muligheter til å jobbe tett med kilden,

det vil si observere, imitere, prøve og feile, erfare i praksis og få tilbakemelding fra den som har den tause kompetansen. Det er denne nærheten til praksis som blir avgjørende for å forstå taus kunnskap, da 70-90% av læring skjer gjennom praksis og i utførelse av arbeidsoppgaver, og mye av den mest kompliserte kunnskapen vil være taus, som taus kompetanse. Og i følge Nonaka og Takeuchi (1995) så er eksplisitt kunnskap det motsatte, og uttrykkes gjennom språket og formuleringer av ord, tall og symboler (Heier, 2017, s. 37; Lai, 2013, s. 47–48).

Ferdigheter kan defineres som evnen til å utføre komplekse, velorganiserte atferdsmønstre på en smidig og tilpassningsdyktig måte for å nå definerte mål. Ferdigheter er derfor den kompetansekomponten som er nærmest knyttet til konkret, praktisk handling. Dette gjør at ferdigheter er vesentlig enklere å observere og måle enn kunnskaper, evner og holdninger. Observerbare ferdigheter er for eksempel hvordan man håndterer teknologi, verktøy eller ferdigheter i å selge, motivere og overbevise andre. Kognitive ferdigheter er vanskelig å observere, det være seg analysere behov, tolke situasjoner, vurdere løsninger og behandle saker, og kan også ses på som taus. Det at kunnskap kan være taus viser også at ferdigheter ikke nødvendigvis må bygges på systematisk kunnskapslæring (Lai, 2013, s. 49).

Evner kan reflekteres gjennom en medarbeiders relativt stabile egenskaper, kvaliteter og talenter som påvirker mulighetene til å utføre en oppgave («abilities») og for å tilegne seg og anvende nye kunnskaper, ferdigheter og holdninger («aptitudes/fitness»). Evnekomponenten påvirker dermed de andre kompetansekompontene, men det er ikke en gjensidig sammenheng. Derimot er evner, slik den er presentert over, av en så stabil og grunnleggende karakter at de ikke i vesentlig grad lar seg påvirke gjennom tilegnelse av nye kunnskaper, ferdigheter eller holdninger. Evner kan dermed ikke utvikles eller modifiseres på samme måte som for eksempel kunnskaper og ferdigheter, men danner en grunnleggende ballast og en premissgivende komponent i kompetanse (Lai, 2013, s. 50).

Holdninger er en essensiell del av en persons potensial og derfor en av de viktigste - kanskje den aller viktigste – komponenten i kompetanse. Den kan faktisk være helt avgjørende for om en medarbeider er kompetent eller ikke. En type holdninger kan kalles selvrefererende holdninger og reflekterer medarbeiderens syn på seg selv og sitt potensial. Mestringstro, eller tillitt til egen kompetanse, er en slik selvrefererende holdning som har stor betydning for mulighetene til å lære og motivasjonen til å gjøre en innsats (Bandura, 1986, Sternberg og Kolligian 1990). I tillegg kan medarbeidere ha en rekke andre jobbrelevante holdninger som dreier seg om oppgaver, kolleger, produkter og selve organisasjonen, for eksempel indre og ytre jobbmotivasjon, ønske om å hjelpe kolleger til å bli gode, vilje til å være fleksibel og tilpassningsdyktig når det er behov for det, grad av kunde- eller brukerorientering og lojalitet til organisasjonen og dens mål. Betydningen av holdninger er spesielt tydelig i forbindelse med oppgaver som innebærer stor grad av menneskebehandling. Holdninger

utgjør dermed en sentral kompetansekomponeent, som man bør legge stor vekt på i forbindelse med anskaffelse, utvikling og mobilisering av kompetanse. Kompetansekomponeentene kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger er nær koblet sammen og vanskelige å skille utover på et rent analytisk nivå. I praksis vil disse komponeentene gli over i hverandre og sammen gi et meningsfylt uttrykk for en persons kompetanse (Lai, 2013, s. 50–52).

På den andre siden har vi inkompetanse. Ved inkompetanse er manglende samsvar mellom eget potensial og de mulighetene og utfordringene man står ovenfor. Når det er samsvar mellom situasjonen og kompetansekravene på den ene siden og medarbeiderens potensiale på den andre, er medarbeideren kompetent. Manglende samsvar derimot innebærer at medarbeideren er inkompetent i den sammenhengen det gjelder – uansett hvor kunnskapsrik, evnerik, og dyktig denne medarbeideren måtte være isolert sett eller i andre sammenhenger. Inkompetanse assosieres vanligvis med manglende eller for lav kompetanse (underkompetanse), men inkompetanse kan også reflektere for høy kompetanse (overkompetanse) eller feil eller uegnet kompetanse. Inkompetanse i form av for lav kompetanse innebærer at det er behov for kompetanseutvikling i form av kompetanseheving, mens feil eller uegnet kompetanse medfører behov for å utvikle ny eller endret kompetanse hvis medarbeideren fortsatt skal ha de aktuelle oppgavene. Overkompetanse innebærer derimot ikke først og fremst rene kompetanseutviklingsbehov, men enten en annen organisering av oppgaver eller en annen utforming av oppgaver, slik at medarbeideren får brukt sitt potensiale på en god måte. Hvis det ikke er mulig, kan det bli aktuelt med selektiv kompetanseavvikling, noe som vil si å bidra til at medarbeideren finner et annet arbeidssted der den aktuelle kompetansen kan utnyttes bedre (Lai, 2013, s. 52).

Begrepet inkompetanse er tett koblet til begrepene kompetanseinkongruens og kompetansebehov. Men kompetanse og inkompetanse er også subjektive størrelser som defineres av en selv og andre. Langer (1979) viste for eksempel at andre persons oppfatninger av ens egen kompetanse har stor betydning for mestringstro, innsats og ytelse. En rekke kontekstuelle og sosiale faktorer kan lede til at selvopplevd kompetanse blir snudd til opplevd inkompetanse og svekket ytelse. Et eksempel kan det å bli plassert i en nedverdiggende rolle, å bli tildelt underordnede titler som impliserer begrenset kompetanse, eller bli tilbudt unødvendig hjelp, resultere i opplevd inkompetanse og redusert mestring. Hverken kompetanse eller inkompetanse er derfor absolutte begreper, men må sees opp mot oppgaver og sosial setting. Ledere og kollegaer medvirker i stor grad til hvilken grad medarbeidere blir gjort kompetente eller inkompetente (Lai, 2013, s. 53).

Cathrine Flistad skriver i sitt kapittel i boken «Kompetanseforvaltning i Forsvaret» at en kompetent leder er ikke noe en leder er, men noe en leder hele tiden må utvikle seg til å være. Kompetent ledelse er kontinuerlig læringsprosesser for å utvikle og anvende best egnet kunnskap, ekspertise og

ferdigheter tilpasset medarbeidernes og lederens krav og forventninger tilpasset situasjonen, til det konkrete oppdraget og de arbeidsoppgavene og løsningene som kreves der og da (Heier, 2017, s. 34).

3.1.1 Formell og uformell kompetanse

Med formell kompetanse menes kompetanse som en medarbeider kan dokumentere basert på utdanning, kurs eller systematisk opplæring i regi av godkjente tilbydere, utdanningsinstitusjoner og kursarrangører. Formell kompetanse kan bestå av både kunnskaper og ferdigheter, og hvor hovedtyngden ligger, vil variere på tvers av yrker og utdanninger. Med uformell kompetanse menes derimot kompetanse en medarbeider har utviklet utenfor utdanningssystemet eller planlagte tiltak, da gjennom erfaringer i arbeidslivet og andre arenaer. Summen av formell og uformell kompetanse kaller Lai (2014) for realkompetanse, altså den samlede kompetansen en medarbeider har ervervet seg gjennom formell utdanning, arbeidserfaring og annen organisasjonsdeltakelse, samt gjennom privatliv og familieliv. Formell kompetanse er heller ikke tilstrekkelig for å utføre mange oppgaver og funksjoner, men tjener gjerne som basiskompetanse og grunnlag for videre kompetanseutvikling og kvalifisering (Lai, 2013, s. 54).

Videre så finnes det fire kompetanseformer ifølge Lai (2013). Disse deler hun opp i følgende kategorier, faglig kompetanse, lederkompetanse, personlig kompetanse og sosial kompetanse:

- Faglig kompetanse: Kompetanse som er direkte relevant for å kunne utføre gitte oppgaver og funksjoner på en faglig (yrkesmessig, teknisk, praktisk) fullgod og formålstjenlig måte.
- Lederkompetanse: Kompetanse som er relevant for oppgavemessig, personalmessig eller strategisk ledelse, herunder beslutningstaking, organisering, måldefinering, motivering og tilrettelegging for måloppnåelse.
- Personlig kompetanse: Kompetanse utover det rent faglige, som påvirker egen oppgaveutførelse isolert sett, herunder ansvarsfølelse, etisk bevissthet, fleksibilitet, nøyaktighet, kreativitet og evne til ny- og egenutvikling.
- Sosial kompetanse: Kompetanse som er av betydning for samarbeid med andre, herunder kommunikasjons- og samarbeidsferdigheter, samt evner til utvikling i samarbeid med andre.

De fire kompetanseformene kan analytisk sett betraktes isolert, men er i praksis ofte sterkt gjensidig avhengige. For alle typer oppgaver vil faglig og personlig kompetanse være viktig. For oppgaver som krever samarbeid med andre og innslag av menneskebehandling, vil også sosial kompetanse være avgjørende. Der oppgavene i tillegg inkluderer lederansvar på ett eller annet nivå, blir

lederkompetanse sentral. Lederkompetansen til en person vil naturligvis være avhengig av både den personlige og den sosiale kompetansen vedkommende har. Det hersker stor uenighet om lederkompetanse trenger faglig kompetanse. Det finnes eksempler der firmaer henter inn ledere fra helt andre virksomhetsområder enn organisasjonens egen (Lai, 2013, s. 56–57).

3.1.2 Standardkompetanse versus organisasjonsspesifikk kompetanse

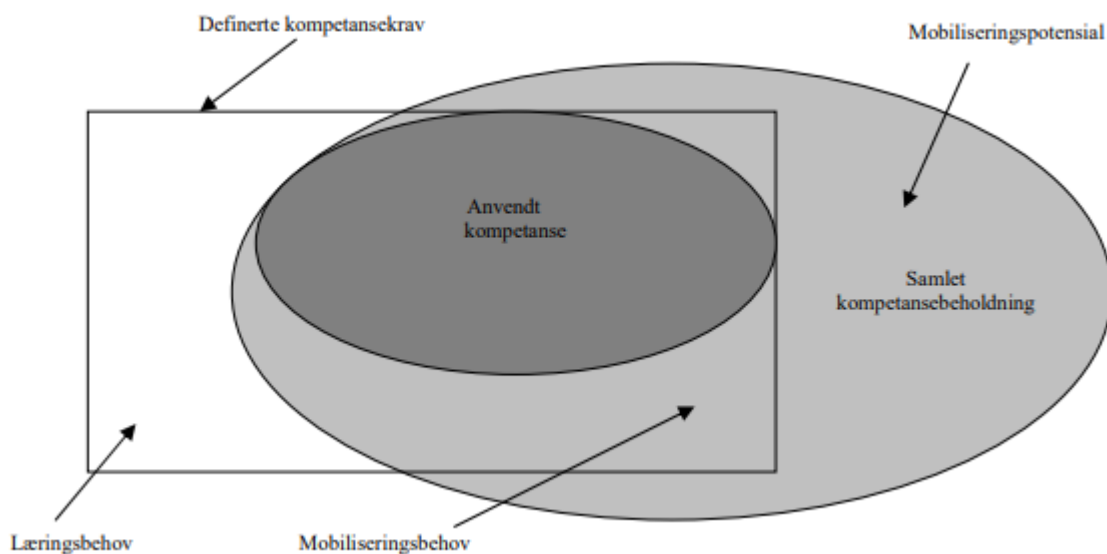
Enkelte funksjoner og oppgaver i en organisasjon kan utføres på grunnlag av generell eller standardisert kompetanse, mens andre funksjoner og oppgaver krever kompetanse som er skreddersydd til organisasjonens mål, oppgaver og behov, nemlig organisasjonsspesifikk kompetanse (Becker 1983, Nordhaug 1993). Skillet mellom disse to er vesentlig. Det offentlige utdanningssystemet og profesjonelle tilbydere tilbyr i all hovedsak standardkompetanse, som har høy overføringsverdi mellom organisasjoner. Organisasjonsspesifikk kompetanse utvikles derimot først og fremst internt i en organisasjon, enten gjennom systematiske læringstiltak eller gjennom uformell erfaringslæring, og har derfor vesentlig lavere overføringsverdi mellom organisasjoner.

Organisasjonsspesifikk kompetanse er imidlertid «limet» som holder organisasjonen sammen, og omfatter mellom annet kunnskap om organisasjonens mål, strategier, struktur, normer og arbeidsmåter, samt ferdigheter i å bruke organisasjonsspesifikke prosedyrer og rutiner (Lai, 2013, s. 58).

Både standardkompetanse og organisasjonsspesifikk kompetanse kan varieres fra lavt til høyt nivå. Med basiskompetanse menes grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, som vanligvis er anvendelige på tvers av en rekke oppgaver og funksjoner, både internt i organisasjonen og på tvers av ulike organisasjoner. Grunnutdanning innenfor eget fagfelt (formell kompetanse) og grunnleggende kunnskaper og ferdigheter som kan brukes på tvers av oppgaver med relativt lavt vanskelighetsnivå, kan ses på som basiskompetanse. Spisskompetanse refererer derimot til kompetanse på et høyt faglig vanskelighetsnivå (ekspertkompetanse), noe som vanligvis innebærer høy grad av spesialisering. Spisskompetanse forutsetter ikke nødvendigvis høyere utdanning på for eksempel høyskole- eller universitetsnivå, men kan også utvikles gjennom spesialisert yrkesutdanning og gjennom lang erfaring og uformell kompetanseutvikling innenfor et spesialisert arbeidsområde. Forholdet mellom basiskompetanse eller spisskompetanse er ikke «enten-eller», men utgjør et kontinuum, der kompetansen kan variere fra svært lav basiskompetanse i den ene enden, via en noe høyere og mer spesialisert form for kompetanse, til ekstremt høy og spesialisert spisskompetanse i den andre enden av skalaen (Lai, 2013, s. 58–59).

3.1.3 Kompetanseanalyse

Formålet med kompetanseanalyse er å identifisere og prioritere kompetansekrav. Hva er det organisasjonen trenger av kompetanse for å nå sine mål, herunder behov for å anskaffe, utvikle, mobilisere eller avvikle kompetanse for å dekke kraven som er definert. For å beskrive veien fra krav til behov kan man gjennomføre en kartlegging. Gapsanalyser og avviksanalyser er brukte metoder. En slik kartlegging bør være forankret i definerte kompetansekrav. Ut i fra et strategisk og ressursorientert perspektiv bør man også alltid starte med å fokusere på behov for mobilisering av det som er tilgjengelig kompetanse hos eksisterende medarbeidere, før man vurderer behov for utvikling og eventuelt anskaffelse av kompetanse. I praksis er det fremdeles en sterk overfokusering på kompetanseutvikling og en sterk underfokusering på kompetansemobilisering. Derfor anskaffes og utvikles ofte kompetanse som organisasjonen allerede har tilgang på, samtidig som tilgjengelig kompetanse ikke blir godt nok mobilisert. Figuren under illustrerer dette og modellen kan brukes både for enkeltmedarbeidere, grupper og for organisasjoner som helhet (Lai, 2013, s. 67–69).



Figur 3: Sentrale elementer i kompetanseanalyse (Lai, 2013, s. 69)

Analyse av hvilke krav det stilles til kompetanse for å nå definerte mål, er, sammen med kompetansemobilisering, en av de to viktigste stegene i strategisk kompetanseanalyse. Definerings av kompetansekrav ut fra mål bør derfor omfatte hvilke kompetanse man trenger, herunder hvilket nivå kompetansen bør være på, samt i hvilket omfang det er behov for ulike typer kompetanse – det vil si hvilke og hvor mange medarbeidere i ulike deler av organisasjonen som bør ha den aktuelle kompetansen. Det finnes forskjellige normative kompetansekrav. Disse kan komme til uttrykk gjennom idealer, retningslinjer og anbefalinger som er relevante for organisasjonens arbeidsfelt,

enkeltfunksjoner eller oppgaver. Disse kravene kan komme fra myndighetene, bransjeorganisasjoner og faglitteratur. En norm som i lang tid har blitt holdt høyt av både myndigheter og interesseorganisasjoner, er at det vil være formålstjenelig å heve den generelle kompetanse- og utdanningsnivået i arbeidslivet, og at flest mulig bør ta høyere utdanning. I dag er det flere som tar høyere utdanning enn noen gang. Mastergrad er blitt den nye normen, mens en bachelorgrad ses på som grunnutdanning (Lai, 2013, s. 69–76).

3.1.4 Kompetanseutvikling

Systematisk kompetanseutvikling dreier seg om tiltak for å oppnå eller forsterke læring i organisasjonen. Begrepet læring først og fremst viser til de prosesser som er knyttet til tilegnelse av kompetanse, innebærer systematisk kompetanseutvikling også valg mellom konkret utforming og gjennomføring av helhetlig tiltak som er hensiktsmessige for å dekke definerte læringsbehov. Et tiltak kan omfatte bruk av en eller flere læringsformer, være rettet mot en eller flere medarbeidere og ha som mål å dekke en eller flere typer læringsbehov. Det er flere former læring kan skje igjennom. Dette kan være læring gjennom forsterkning, og denne kan være både positive og negative, da gjennom forskjellige former for belønning. Andre former kan være gjennom innsikt, hvor man gjentatte ganger prøver og feiler eller imitering. Implisitt læring er en annen form, hvor man lærer uten å være klar over det selv. Observasjonslæring, læring gjennom dialog, læring gjennom diskusjon, veiledning, forelesning, jobbrotasjon er andre læringsformer. En stor del av læringen i arbeidslivet finner også sted utenfor de definerte læringsarenaene, som for eksempel gjennom hverdags- eller erfaringslæring (Lai, 2013, s. 117–151).

3.1.5 Kompetansemobilisering

Medarbeidernes kompetansepotensial må mobiliseres gjennom relevante oppgaver og utfordringer for å bidra til ytelse, måloppnåelse og verdiskapning. Tiltak for å sikre kompetansemobilisering er derfor helt kritisk, og på mange måter det aller viktigste i strategisk jobbing med kompetanse. En rekke studier, både i private og offentlige organisasjoner, viser at en stor andel av medarbeiderne ikke får brukt sin jobbrelevante kompetanse på en hensiktsmessig og god måte. Dette innebærer en stor verdilekkasje og fører med seg en rekke negative konsekvenser for medarbeideren, gruppen vedkommende tilhører og for organisasjonen. Måleindikatorer for kompetansemobilisering kan være:

- Jeg får utnyttet min kompetanse slik jeg forventet da jeg tok jobben.
- Det er samsvar mellom de kravene jobben stiller og min kompetanse.
- Jeg får brukt mine kunnskaper, ferdigheter og evner i min nåværende jobb.

-
- Jeg har oppgaver som jeg er spesielt god til.
 - Jeg får brukt kompetansen jeg har tilegnet meg, relativt kort tid etter endt opplæring.

God kompetansemobilisering er å gjøre medarbeidere kompetente, mens dårlig kompetansemobilisering er å gjøre medarbeiderne inkompetente. En medarbeider som ikke får brukt relevant kompetanse, vil oppleve et demotiverende misforhold mellom eget potensial og mulighetene for å hente ut dette potensialet. Dette kan gi redusert motivasjon, redusert mestringstro og svekket innsats og ytelse over tid. En rekke studier viser også at lav kompetansemobilisering ofte fører til svekket tillit til egen kompetanse, lavere psykologisk jobbtilfredshet, lavere følelse av verdi på jobben, og lavere affektiv organisasjonstilknytning (Lai, 2013, s. 153–155).

3.2 Læring

Læring kan defineres som «tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter som er relativt permanente, og som har sitt utgangspunkt i erfaring». Å lære av erfaring er i vesentlig grad et spørsmål om kognitiv organisering i form av innkoding, tolkning og organisering av det som læres, og det kan være et langt skritt fra erfaring til læring (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 186).

3.2.1 Erfaringslæring

Hvis vi ikke tør å feile, blir lite gjort, og uten at noe gjøres, lærer vi lite. Den kunnskapsbaserte læringen tar vare på teorien og den ferdighetsbaserte læringen tar vare på praksisen. Erfaringslæring ivaretar både teori og praksis. Og i forbindelse med lederskap er erfaringslæring den mest effektive læringsprosessen (Luftforsvarsstaben, 1995, s. 85).

I «Konsept for leder- og ledelsesutvikling» snakker man også om å skape en god læringskultur. Denne kulturen skal bygges på tillit og trygghet. Lederens evne til å skape dette er avgjørende for at medarbeidere/mannskaper føler seg ivaretatt og blir trygge på seg selv, og tør å prøve og feile. Ledere som går foran som gode rollemodeller, med relasjonelle ferdigheter og evne til å støtte og utfordre sine kollegaer og medarbeidere, vil kunne utvikle en sunn læringskultur som basis for kontinuerlig læring og forbedring. Det presiseres videre viktigheten av videreutvikle gode prestasjoner i operasjoner, øvelser, trening og leveranser i hverdagen handler om å lære av erfaring, både gode og dårlige. At det er aksept for å gjøre feil, for så å lære av det, er en forutsetning for å bygge en læringskultur (Hæren, 2018).

Konseptet trekker også frem Kolb sin erfaringslæringsyklus, som er presentert i figuren under:



Figur 4: Kolbs erfaringslæringsyklus (Hæren, 2018)

Kolb tenker seg at læringsprosessen naturlig starter i det vi engasjerer oss i en konkret erfaring. Det kan enten skje passivt, ved at noe inntreffer, eller aktivt, idet vi oppsøker en ny situasjon for å få nye erfaringer. Forsvaret har en rekke arenaer hvor erfaringslæring kan skje. Potensielle utviklingsarenaer hvor erfaringslæring kan skje er for eksempel, møter, metoder i trening og øving, debrief, after-action-review, medarbeidersamtaler med flere. En forutsetning for at læring skal skje er at refleksjon og tilbakemelding gjøres systematisk.

3.2.2 Læringsmiljø

En viktig del av læringsprosessen er å ha et godt læringsmiljø. På jobben er det stadig vekk dagligdagse situasjoner som gir mulighet for læring. Noen steder er alle opptatt av å lære av det som skjer, mens andre steder er det mer «flatt og dødt» og liten interesse for å se grundig på problemer og situasjoner som oppstår. Et godt læringsmiljø er en viktig beredskap for å kunne møte forandringer, spesielt forandringer som skyldes ytre påvirkninger. I et arbeidsmiljø der læring er en naturlig del av hverdagen, utfordrer de ansatte daglig sine egne holdninger, kunnskaper og ferdigheter når nye problemer og muligheter dukker opp. Å omsette dette til noe praktisk er ikke godt i en håndvending, men krever at noen forutsetninger må være oppfylt. For det første må målene for de oppgavene som skal utføres være klare og riktig forstått av alle, og de må være meningsfulle. At alle arbeider mot samme mål har ikke bare betydning for resultatet, men også for læringsmiljøet. For det andre er det viktig at rutineoppgaver ikke dominerer. Det bør være en betydelig del utfordringer i oppgavene –

altså oppgaver som forutsetter prøving og feiling, og hvor det er lov å feil så sant man lærer av dette. For det tredje bør medarbeiderens frihetsgrad være avklart. Med frihetsgrad menes hvor fritt den enkelte står når det gjelder måten å nå målene på. Rammene for oppgaven må settes og den enkelte står fritt til å løse det på sin måte. Slik det vises til i Forsvarets grunnsynn på ledesle, hvor oppdrag, hensikt og slutttilstand er beskrevet, og innenfor den rammen så er det opp den enkelte å løse oppdraget (Luftforsvarsstaben, 1995, s. 90–91).

På den andre siden så finnes det arbeidsoppgaver i Forsvaret hvor man ikke står like fritt til å prøve og feile. Det er arbeidsoppgaver som innehar bestemte regler og prosedyrer, og hvor disse må følges. Eksempler på dette kan være skytebanetjeneste, sikkerhetskontroller på materiell og kjøretøy. Læringsmulighetene er her mer avgrensede og konsentrert om nøyaktighet, presisjon og kvalitet.

I et godt læringsmiljø gir lederne regelmessige tilbakemeldinger om arbeidet på uformell basis. De ansatte vet om sjefen synes de gjør en god eller mindre god jobb. Medarbeiderne deler kunnskap og erfaringer med hverandre, og det veiledning vektlegges. Hvis man oppstår intern stid eller konkurranse, eller at man jobber mot ulike mål, så kan man oppleve at enkelte holder kompetansen for seg selv. Når man ikke lengre tør å være åpne og dele sine erfaringer i redels for hva andre tenker og mener, så vil det oppstå et dårlig læringsmiljø (Luftforsvarsstaben, 1995, s. 91–92).

Veiledning er en pedagogisk undervisningsmetode som tar utgangspunkt i kunnskaper om mennesket, kommunikasjon og arbeidsoppgaver man driver med. Det overordnede målet i veiledning er å fremme læring, utvikling og vekst gjennom kontakt og kommunikasjon. Likeverdighet er et nøkkelord, hvor veileder og den som blir veiledet er likeverdige. Dette selv om man innehar forskjellig posisjon, faglig kompetanse og mestringsnivå. Veiledningen kan deles inn i tre kategorier :

- Saksveiledning – Enkeltstående oppgaver (elevinstruksjoner, føringsoppgaver).
- Faglig systematisk veiledning – Foregår over lengre tid, hvor en erfaren fagperson hjelper en mindre erfaren med å integrere faglig kunnskap, ferdigheter og holdninger. Eksempler på dette kan være «On the Job Training».
- Veiledning for lederskapsutvikling – Her er det de mellommenneskelige ferdighetene man snakker om, hvor «oppgaven» er lederskap. Kan inngå i begge kategoriene som er nevnt ovenfor.

Veiledningsprosessen kan deles inn tre faser, hvor den første er «begynnerfasen». Her er fokuset på å etablere kontakt og avklaring av praktiske forhold. Her legges grunnlaget for en vellykket veiledning. Den andre fasen er «arbeidsfasen» og omfatter selve veiledningsarbeidet hvor prinsippene, metodene

og hjelpemidlene kommer til anvendelse. Den siste er «avslutningsfasen». I en organisasjoner hvor man er avhengig av selvstendige og kreative medarbeidere er lederen i veilederrollen nødvendig for å få fram det ytterste i hver enkelt medarbeider. Det vi nå ser er at veiledning og erfaringslæring er tett knyttet til hverandre (Luftforsvarsstaben, 1995, s. 93–103).

3.3 Ledelse

Lederskap er et av verdens eldste yrker, og forståelsen av lederskap har alltid vært en viktig del av vår søken etter kunnskap. Gjennom generasjoner er det blitt fortalt historier om lederes evner, ambisjoner og tilkortkommenhet, og om deres rettigheter, privilegier og forpliktelser. Det finnes neste like mange definisjoner av lederskap som det finnes personer som har forsøkt å definere det (Martinsen, 2017, s. 33).

Bass og Bass (2008) er trolig nærmest i å ha utviklet en helhetlig tilnærming til fenomenet. I denne sammenheng sorteres definisjoner av ledelse, eller nærmere presist lederskap, under tre tematikker: ledersenterte definisjoner, lederskap som interaksjon mellom leder og følgere, og lederskap som en effekt eller instrument for å oppnå mål (Johansen et al., 2019, s. 16).

I GLOBE-prosjektet¹ som omfattet ledelse og kultur i 62 land og samfunn, ble ledelse definert som:

“...the ability of an individual to influence, motivate, and enable other to contribute toward the effectiveness and success of the organization of which they are members of...”

(House et al., 2004)

Ledelse fyller en viktig funksjon i den militære organisasjonen. Dette er både teoretisk og empirisk dokumentert. Ciulla (2004) hever at ledere må ha høyere moral enn andre mennesker bare fordi de er ledere, og fordi fiasko kan få store konsekvenser. Janowitz og Shils (1948) studier i etterkant av andre verdenskrig peker på nettopp kvaliteten i lederskap som en av de viktigste faktorene for soldaters funksjonalitet i strid. De militære organisasjoner verden over bruker også betydelige ressurser både doktriner, konsepter og teorier som grunnlag for en best mulig ledelsespraksis. Et godt bevis på dette er oppmerksomheten NATO har på tematikken i sitt overordnede doktrinehierarki. I følge historiske studier har ledelse vært, og vil fortsatte å være bærebjelken i den militære organisasjonen, og kan på mange måter betraktes som en eksklusiv og positiv størrelse, nærmest en universell ambisjon for militære offiserer og ledere. Dette henger tett sammen med at ledelse utgjør en sentral brikke i så vel

¹ Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness – A unique large-scale study of cultural practices, leadership ideals, and generalized and interpersonal trust in more than 160 countries in collaboration with more than 500 researchers.

tenkning og utvikling som utøvelse av kommando og kontroll i den militære organisasjon og sjefens uinnskrenkende ansvar for alt enheten gjør eller feiler i å gjøre. Lenge før ledelse som fenomen ble diskutert i næringslivet og academia, eller var en del av det offentlige diskurs, har det altså vært en naturlig og nødvendig del av det militære virket (Johansen et al., 2019, s. 17).

Chan et al. (2012) har gjennomgått militære ledelsesdoktriner fra flere vestlige land og konkluderer med at de i vesentlig grad harmonerer med det som er å finne i generell anerkjent ledelsesteori og tekstbøker, og gjennom denne sammenligningen ble det utledet en generell beskrivelse, og hvor ledelse defineres som:

«... en prosess av påvirkninger som involverer leder og følgere som i en gitt situasjon ønsker å oppnå mål (hva) og en hensikt (hvorfor) i en gitt kontekst..»

Denne definisjonen har klare fellestrekk med en tidligere utledede definisjonen fra GLOBE-prosjektet som ble presentert tidligere. Hvis man således ser på ledelsesdoktrinen til det australske forsvaret, så ser man at det er ikke noe forskjell på sivil og militær ledelse, men det er konteksten og kulturen ledelse praktiseres i som er den store forskjellen.

«... militær ledelse som begrep virker misledende fordi det impliserer at det er en spesifikk kategori ledelse som er unik for militæret. Begrepet har således blitt feilaktig benyttet og tolket av sivile kommentatorer for å beskrive den legitime praktiseringen av kommando – en praksis der underordnede er tvunget til å avlyde ordre. Ledelse som konsept er det samme verden over, uansett hvor og når det praktiseres. Prinsippene for ledelse endrer seg ikke noe mer i Forsvaret enn det endrer seg fra et land til et annet. Det som endrer seg, er konteksten og kulturen hvor ledelse praktiseres».

(Australian Defence Headquarter, 2007)

Kjernen i militær ledelse er knyttet til planlegging og gjennomføring av militære operasjoner. Forsvarets ledere skal utøve effektiv militær ledelse i fred, krise og krig. Ledere skal tilrettelegge for at vi trenger, øver og opererer så tett på operative krav som mulig. Vårt digitaliserte samfunn og den teknologiske utviklingen påvirker hvordan vi innhenter informasjon, kommuniserer, tar beslutninger og utøver ledelse. Ledere må derfor forholde seg kritisk til informasjonsstrømmer og fokusere på det som er viktig, samtidig som de utnytter mulighetene ny teknologi bringer med seg. I ytterste konsekvens utgjør lederskapet forskjellen på liv og død. Det lederskapet som utøves i dypeste fred i Norge hver dag er det samme lederskapet som skal sikre at man løser oppdrag i krise og krig. Det er dessverre ikke sånn at man plutselig blir en god leder når det kreves som mest (Forsvaret, 2020a, s. 5).

Praktisk ledelse er adferdsorientert og handler om evnen til å bygge konstruktive relasjoner. I Forsvaret løses oppdrag ved at flere samhandler, både internt og mellom avdelinger. Ledelse innebærer å mobilisere mennesker til felles innsats og er sjelden et resultat av individuelle handlinger. Sjefen, eller den formelle lederen, har et særlig ansvar for å utvikle og legge til rette for et konstruktivt

samarbeid i avdelingen, og må derfor innrette sin lederadferd deretter. I Forsvaret opererer vi ofte i team, slik som lag, grupper etc. Team- eller lagbygging er alltid skreddersøm. Effektive grupper samhandler på en måte som er gunstig for å løse akkurat den oppgaven de står ovenfor. Skal teamet løse nye og ukjente problemer som krever alles bidrag, må det relasjonelle vektlegges. Er det kjente utfordringer som skal løses i henhold til kjente prosedyrer, vil det strukturelle aspektet bli mer fremtredende. I en omskiftelig verden må både ledere og de som ledes, evne å balansere en rekke behov. For eksempel det være seg et relasjonelle mot struktur, endringer og utvikling mot bevaring, samt å mestre det å kunne si i fra og likevel være lojal. I modne team vil hvert teammedlem være i stand til å følge med på og ivareta grunnleggende behov som omsorg, oppdragsfokus, forpliktelse og kritisk tenkning. I andre team vil teammedlemmene forvente at det er lederen som ivaretar de grunnleggende behovene. Forsvaret tar utgangspunkt i tre overordnede kategorier for lederadferd, som presenteres under (Forsvaret, 2020a, s. 9–10).

Den første er samspill- og relasjonsorientert lederadferd. Her handler det primært om å bygge gjensidig tillit, samarbeid, jobbtilfredshet og identifisering med gruppen og oppgavene. Den utvikler de menneskelige ressursene, bedrer relasjonene i avdelingen og legger forholdene til rette for samarbeid. Dette gjøres gjennom å styrke medarbeiderens kunnskaper og ferdigheter, skape tilhørighet og samhold, samt gi sosial støtte og anerkjennelse.

Den andre er oppdragsorientert lederadferd. Her er fokusert det på å øke effektivitet, skape pålitelige arbeidsprosesser og struktur. Dette inkluderer planlegging, personell disponering og fordeling av andre ressurser for å styre og gjennomføre oppgaver. Andre eksempler på slik lederadferd er klargjøring av ansvarsområder og mål, oppfølging av arbeid og kvaliteten på utførelse, samt iverksette tiltak og løse problemer som oppstår underveis.

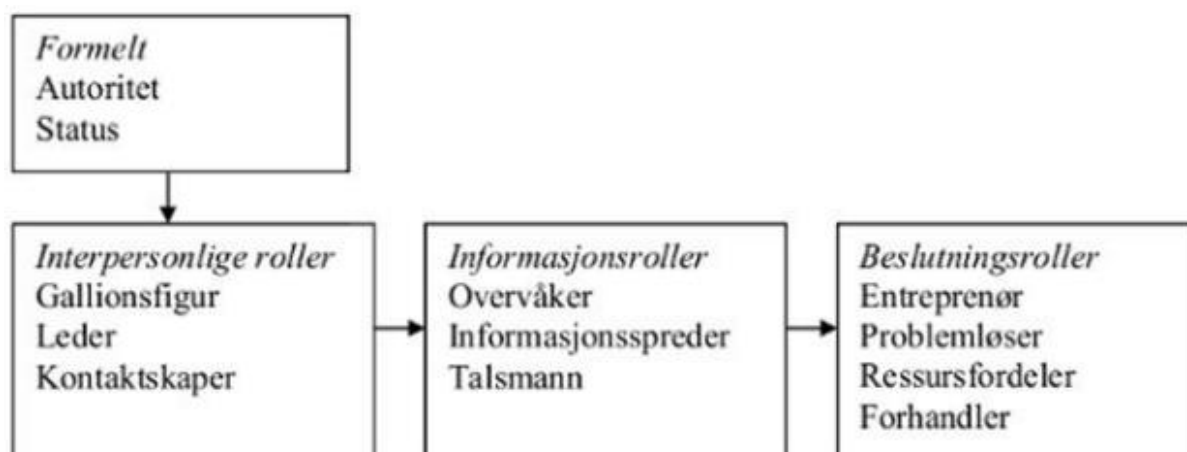
Den siste er utviklingsorientert lederadferd, og her gjelder det forstå omgivelsene og gjøre nødvendige justeringer for å tilpasse seg disse. I tillegg til å avdekke og implementere store og små endringer. Denne atferden bidrar til strategisk planlegging samt utvikling og endring for å møte nye situasjoner. Adferden oppmuntrer til kreativ tenkning og nye ideer, og tilrettelegge for kollektiv læring.

Balansert lederadferd innebærer å velge den adferden som best løser oppdraget og er tilpasset teamets behov.

3.3.1 Lederens roller

Mintzberg mener lederens arbeidsoppgaver kan beskrives ved hjelp av en «rolle»-terminologi, eller et organisert atferdsmønster knyttet til sin posisjon. Alle ledere er gitt formell autoritet i en organisasjon. Ut fra formell autoritet springer status, som fører til ulike menneskelige relasjoner, som i sin tur gir

tilgang til informasjon. Informasjon setter i neste omgang lederen i stand til å ta beslutninger og velge strategier. Mintzbergs lederroller er basert på en omfattende empirisk studie av ledere og lederatferd gjennom intensive observasjoner av fem ulike ledere. Han har vært kritisert for antallet ledere er for lite (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 335; Martinsen, 2017, s. 46).



Figur 5: Lederens ulike roller (Mintzberg, 1975)

Som figuren viser omfatter den 10 ulike roller, der formell autoritet er utgangspunktet for tre mellommenneskelige roller, som i sin tur danner utgangspunktet for tre informasjonsorienterte roller. De to settene med roller gjør lederen i stand til å spille de fire beslutningsrollene.

Som sjef for en organisasjonsenhet må alle ledere utføre en del seremonielle plikter (hilse på prominente gjester, deltar på diverse sosiale sammenkomster etc.). Plikter som involverer menneskelige rollefunksjoner, kan noen ganger bli ren rutine, med lite seriøs kommunikasjon og mangel på viktige beslutninger. Likevel er de viktige for at organisasjonen skal fungere smidig, og må derfor ikke ignoreres. Lederen er ansvarlig for arbeidet til sine underordnede. Handlinger knyttet til dette involverer rollen leder. Noen av handlingene innebærer direkte lederskap, for eksempel er ledere i de fleste organisasjoner ansvarlige for å ansette og lære opp sine ansatte. Lederrollen utøves også indirekte, gjennom at ledere motiverer og oppmuntrer ansatte og balansere deres individuelle behov med organisasjonens mål. Lederens innflytelse kommer klart til uttrykk gjennom lederrollen. Formell autoritet utrustet ledere med stor potensiell makt, og lederskap avgjør i det store og hele hvor mye makt som realiseres. Ledelselitteraturen har alltid vært opptatt av lederrollen, særlig sider ved den som er knyttet til motivasjon. Til sammenligning har den kontaktskapende rollen, der lederen oppretter kontakter utenfor den vertikale kommandolinjen, inntil nylig sjelden vært nevnt. Dette er bemerkelsesverdig fordi nesten alle lederundersøkelser viser at ledere tilbringer like mye tid sammen med andre ledere og øvrige personer utenfor arbeidsenheten som med sine underordnede, og merkelig nok svært lite tid med sine egne overordnede (Martinsen, 2017, s. 46–47).

Når det gjelder kontakt med andre mennesker, fremstår lederen som nervesenteret i organisasjonsenheten, både når det gjelder kontakt med underordnede og andre typer kontaktnett. Lederen vet nødvendigvis ikke alt, men som regel mer enn underordnede. Informasjonshåndtering er en viktig del av lederjobben. Som overvåker skanner lederen uopphørlig omgivelsene for informasjon, får opplysninger fra sine kontakter og sine underordnede og mottar forespørsler, i stor grad gjennom sitt nettverk av personlige kontakter. Mye av informasjonen lederen innhenter via monitorrollen er muntlig, ofte i form av sladder, rykter og spikulasjoner. I rollen som informasjonsspreder formidler lederen eksklusiv informasjon direkte til underordnede som ellers ikke vill ha tilgang til denne informasjonen. I rollen som talsmann sender lederen ofte informasjon til personer utenfor organisasjonens mål (Martinsen, 2017, s. 48).

Informasjon er ikke noe mål i seg selv, men et grunnlag for å foreta beslutninger. Lederen spiller hovedrollen i enhetens beslutningssystem. Som formell autoritet er det bare lederen som kan bestemme viktige handlingstiltak på vegne av enheten., som som enhetens nervesenter er det bare lederen som iverksetter enhetens strategi. Som entreprenør prøver lederen å forbedre enheten, å tilpasse den til endrede betingelser i de ytre omgivelsene. Mens entreprenørrollen beskriver lederen som den som frivillig tar initiativ til endringer, gir rollen som problemløser et bilde av lederen som ufrivillig gir respons på press. Her er endringen utenfor lederens kontroll. Ressursfordeleren er ansvarlig for å bestemme hvem som får hva. Den kanskje viktigste ressursen lederen allokterer, er sin egen tid. Tilgang til lederen innebærer mulighet for å eksponere seg ovenfor enhetens nervesenter og beslutningstaker. Lederen har også ansvar for å utforme enhetens struktur, mønsteret av formelle forhold som bestemmer hvordan arbeidet skal fordeles og koordineres. Som ressursallokator har lederen også ansvar for å godkjenne viktige beslutninger i enheten før de blir gjennomført. I kraft av denne makten kan lederen sørge for at beslutningene har en indre sammenheng. Å fragmentere denne makten kan føre til beslutningssvikt og en usammenhengende strategi. Den siste lederrollen er forhandleren. Ledere bruker mye tid på forhandlinger. Disse forhandlingene er en integrert del av lederens arbeid, for det er bare han eller hun som har anledning til å bevilge ressurser der og da, og å tilføre den vitale informasjonen som viktige forhandlinger krever (Martinsen, 2017, s. 49–50).

3.3.2 Situasjonsbetinget lederskap

For å bedre skape en forståelse av teorien rundt situasjonsbetinget lederskap og hva det innebærer for valg av lederstil, vil det være naturlig med en beskrivelse av de to dimensjonene styrende og støttende.

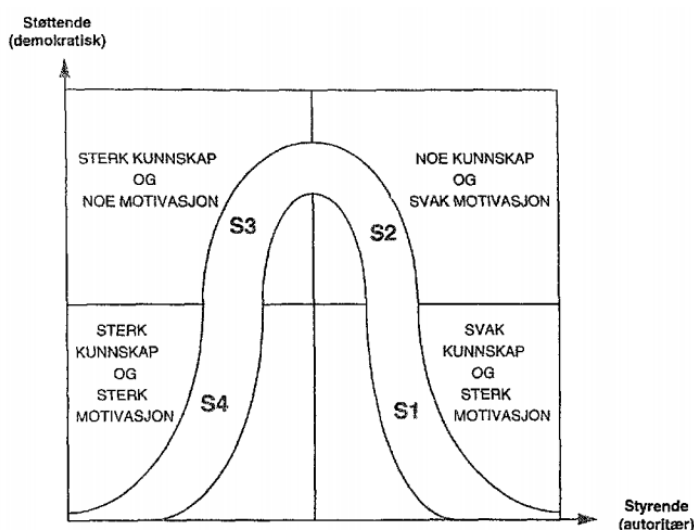
Styrende lederskap er kanskje det vi best kjenner ved bruken av ordet autoritær. Dette er lederskap som er svært styrende og lite støttende. Direktiver og ordre er de klassiske kjennetegnene på den

autoritære lederstilen. Det tradisjonelle militære kommandosystemet kan være et eksempel på denne stilen. Der det kan herske en ovenfra og- ned relasjon mellom leder og medarbeider. I språkbruken henger dette igjen som «sjef» og «underlagt», og hvor en finner en ubvisst forestilling om at «jeg vet, og du får vite» og «jeg vil – du skal». En rendyrket autoritær ledertype tar ansvar for absolutt alt, hvordan alt planlegges og hva som skal oppnås. Kritikken rettes gjerne mot person i stedet for selve oppgaven. Dette fører igjen til en kniving om lederens gunst og «jeg» tenkning. Ofte beskrives denne ledertypen som «gammeldags», selv om det enkelte ganger er nødvendig å opptre autoritær (Luftforsvarsstaben, 1995, s. 53).

Støttende lederskap er det motsatte av styrende lederskap, og kanskje best kjent under ordet demokratisk. Medarbeiderne deltar i beslutninger om mål og midler, og ulike meninger og oppfatninger luftes før avgjørelser fattes. Kommunikasjonen er horisontal, og bærer ikke preg av en ovenfra og ned tilnærming. Medarbeiderne får innblikk i langsiktige planer og hensiktene, og de kan ta egne avgjørelser om det som skal gjennomføres. Atmosfæren bærer preg av samarbeid og vitenknning, og den demokratiske lederen identifiserer seg med sine medarbeidere og er en del av gruppen under mottoet «først blant likemenn» (Luftforsvarsstaben, 1995, s. 53–54).

I følge Hersey og Blanchard (Luftforsvarsstaben, 1995, s. 54–55), opphavsmennene til teorien om situasjonsbestemt lederskap, er det medarbeiderens modenhet i forhold til situasjonen som er avgjørende for hvilken lederstil du skal velge. I modenhet inngår faktorer som prestasjonsnivå, motivasjon, vilje og evne til å påta seg ansvar og kompetanse på den aktuelle oppgaven. Dette er vist gjennom figuren under og hvor man har valgt å dele modenhet i to komponenter:

- Grad av motivasjon – hvor mye medarbeideren vil.
- Grad av kunnskap – hvor mye medarbeideren kan.



Figur 6: Situasjonsbetinget lederstil (Luftforsvarsstaben, 1995, s. 55).

S-1: Den instruerende lederstilen er autoritær i sin form og preges av enveiskommunikasjon. Lederen forteller hva, hvordan, når og hvor medarbeiderne skal utføre sine oppgaver.

S-2: Den overtalende lederstilen handler om å selge oppgaven og løsningen gjennom en to-veis kommunikasjon, men likevel overbevise medarbeideren om at lederens løsningsforslag er det beste.

S-3: Den deltakende lederstilen er demokratisk og samarbeidende. Her går lederen og medarbeideren sammen om planlegging og gjennomføring av oppgaven.

S-4: Den delegerende lederstilen gir medarbeideren en meget stor grad av selvstyre.

I praksis handler situasjonsbestemt lederskap om å veksle mellom styrende og støttende etter behov. En forutsetning for å lykkes er at lederen er i stand til å ha fokus på både oppgaven (saken) og menneskene (relasjonene) før valg av lederstil tas. Man må være klar over hvilke konsekvenser valg av lederstil kan få, slik at man kan håndtere disse konsekvensene ved en senere anledning (Luftforsvarsstaben, 1995, s. 55–58).

3.3.3 Formell og uformell ledelse

Grovt sett finnes det to måter å bli leder på. En person kan utpekes til leder i en stilling der det foreligger en nokså klar og detaljert spesifisering av anvars- og myndighetsområde. Med dette følger tittel, lønn og avtalefestede arbeidsvilkår. Denne ledelsesfunksjonen står på organisasjonskartet. Den er derfor objektiv og formell i juridisk forstand. Dette kaller vi formell ledelse. Hvis man tror at «nå er det gjort, nå er jeg leder», så tar man feil. Det er dessverre ikke så enkelt, man er faktisk nødt til å bli oppfattet som leder. Det finnes eksempler der en person er institusjonell leder, men blir ikke oppfattet som leder av sine medarbeidere. Dette kan skyldes flere forhold, som for eksempel svak ledelse, at man er «i lommen på» en annen person, som er den som egentlig styrer og steller, manglende evne til nytenkning, beslutninger som oppleves som urettferdige i gruppen, eller utetisk atferd. I slike tilfeller makter man ikke å fylle sin funksjon ovenfor gruppen. Dette viser også at det er en annen betingelse som må være oppfylt for at man skal være en «ekte» leder. Dette er en funksjon som kalles *personlig lederskap*. Dette har å gjøre med hvilken opplevd legitimitet en person har som leder blant sine medarbeidere. Denne legitimiteten får man ikke «på kjøpet» med den formelle utnevnelsen til leder. Denne legitimiteten må man bygge opp gjennom sine handlinger. Det er bare mulig ved at man utfører lederfunksjonene slik at de som ledes når sine mål på en måte som tilfredstiller både dem og virksomheten som helhet. Slik ledelse krever ikke bare faglig dyktighet og evne til oppgaveløsning,

men også evne til å skape gode relasjoner og et trivelig og inspirerende arbeidsmiljø (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 334).

Den personlige legitimiteten ved lederskap oppstår gjennom «bytteforhold». Man kan se for seg at lederen har en «konto», og på denne «kontoen» er det en viss «kapital» som kan forvaltes, og fra denne «kapitalen» kan lederen gi verdier til medarbeiderne knyttet til deres behov og ønsker om måloppnåelse. «Kontoen» til lederen består av verdier som tilbyr retning, samordning og ekspertise. Lederen har gjerne en spesiell erfaring og kompetanse i det arbeidet gruppen utfører. Ved å la medarbeiderne få del i denne ekspertisen kan lederen bidra til å styrke gruppens evne til å nå sine mål. Medarbeiderens «kapital» er arbeidskraften de tilbyr. Hver enkelt medarbeider kan regulere sin egen innsats som svar på lederens beslutninger og handlinger. Medarbeiderkapital dreier seg også om verdier knyttet til lederens behov for status, anerkjennelse, aktelse, lojalitet og innflytelse. Og i bytteforholdet mellom leder og medarbeidere står det mye på spill. Resultet av transaksjonene vil bestemme lederens såkalte individuelle kreditt. Dette er en vanskelig balansegang, da lederen ofte må ta vanskelige og upopulære avgjørelser. Uansett hvilke utfordringer man står ovenfor, så vil det ofte være slik at alle peker på lederen som den ansvarlige (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 335).

Forsvaret er bygget opp som en hierarkisk organisasjon, med ledere fra sersjanter til generaler. Hunt (1991) har utviklet en flere-nivåers ledelsesmodell som et utgangspunkt for å utforske ulike fasetter ved militær ledelse. Modellen speiler tre ledelsesnivåer som er system, organisatorisk og direkte. Dette har en god, men ikke fullverdig, overføringsverdi til ledelsesnivået som benyttes i militære operasjoner, som er strategisk, operasjonelt og taktisk. Her ser vi at det er den operative konteksten som utgjør grunnlaget for analysene. Hunts modell vektlegger samtidig både vertikale og temporale aspekter av ledelse som går utover de horisontale ansikt-til-ansikt-interaksjonene på de lavere ledelsenivåene. Larsson (2006) knytter også militær ledelse til kontekst, organisasjonsperspektiv og hierarki og definerer tre ledelsesnivåer. Disse nivåene er, i motsetning til Hunt, mer generisk innrettet. På laveste nivå handler dette om direkte lederskap – eller «å se hverandre i øynene». Dette lederskapet bør preges av omfattende sakkunnskap innenfor det feltet der ledelse utøves, og ikke nødvendigvis en helhetsforståelse. Det er i dette terrenget Forsvaret nå står ovenfor en kulturell dreining og rolleendring i forbindelse med ny militær ordning, hvor spesialisten i større grad blir de som ivaretar det direkte lederskapet, mens offiserene i større grad skal ha helhetsperspektiv. På mellomledernivået er det behov for indirekte lederskap, der lederen primært har direkte kontakt med sine nærmeste undersjefer og stab (ledergruppe, kommandoteam). Dette handler om å være sjef for sjefer, og i denne lederrollen vil derfor evne til overblikk og ikke minst abstraksjon være særlig viktig. På strategisk nivå finner vi toppledere og sjefer for større staber. Her hersker det stor grad av kompleksitet i oppgaver hvor man skal balansere ulike krav, både interne og eksterne. I en militær kontekst må det forventes at

lederens evner blir utfordret, spesielt i operasjoner, på alle nivåer. Sterke ledere må derfor fungere svært fleksibelt, både kognitivt og emosjonelt (Johansen et al., 2019, s. 22–23).

3.3.4 Forsvarets ledelsesfilosofi

«Fortell aldri hvordan en medarbeider skal gjøre ting. Fortell dem hva de skal gjøre, og de vil overraske deg med sin oppfinnsomhet»

General George S. Patton

Oppdragsbasert ledelse (mission command) er betegnelsen på ledelsesfilosofien Forsvaret har valgt for å lede sin virksomhet. Hensikten med oppdragsbasert ledelse er å desentralisere beslutningsmyndigheten. Oppdragsbasert ledelse nyttes for effektivt å kunne håndtere hurtige endringer, opprettholde tempo og utnytte mulighetsvinduer gjennom at initiativ og beslutninger kan tas på flere nivåer i organisasjonen. Undergitte skal gis størst mulig frihet til selv å bestemme hvilke virkemidler som skal brukes for å nå ønsket slutttilstand. Oppdragsbasert ledelse benytter kompetansen og kreativiteten i hele organisasjonen, men stiller samtidig store krav til den enkeltes skjønn, både strategisk, taktisk, mellommenneskelig og moralsk. Oppdragsbasert ledelse baserer seg på at det er stor grad av tillit mellom over- og underordnet (Forsvaret, 2020a).

Ledelse på de ulike nivåene foregår ved å angi hva som skal oppnås og hvorfor (sjefens intensjon – mål, hensikt, metode). Intensjonen gis direkte i forbindelse med et oppdrag. Ledelsesprosessene blir ikke effektive før intensjonen er diskutert, forstått og den enkelte har fått et eierforhold til den. I sum skaper dette en felles forståelse som bidrar til å harmonisere og koordinere utførelsen. Oppdragsbasert ledelse kan også omfatte bruk av detaljerte ordrer og kontroll. Det vil kunne oppstå situasjoner der overordnet instans har et behov for økt kontroll. Vekslingen mellom ordrestyring og de-sentralisert handlefrihet må være fleksibel og krever trening. Oppdragsbasert ledelse innebærer på ingen måte at alle kan gjøre hva de føler for. Handlingsrommet ligger innenfor de rammer som sjefens intensjon gir (Forsvaret, 2020a).

Nyere forskning viser at integritet og god moral faktisk er de egenskapene som medarbeidere systematisk rangerer høyest blant lederegenskaper. De rangeres over både beslutningsevne, kreativitet og evne til å kommunisere. Flere undersøkelser viser at dersom tilliten mangler, vil medarbeidere og kolleger forholde seg passive ovenfor lederens påvirkningsforsøk. Tillitsforholdet mellom lederen og medarbeiderne kan således tenkes å være selve grunnmuren i lederens plattform for å utføre sine funksjoner på en effektiv og behagelig måte.

Forskere har lyktes i å definere fem nøkkeldimensjoner i begrepet tillit. Disse fem elementene er integritet, kompetanse, konsistens, lojalitet og åpenhet, og utgjør «låsefunksjonen» i et tillitsforhold, slik som vist i figuren under.

Integritet: Betyr at det er samsvar mellom ord og handling.

Kompetanse: Beskriver en persons faglige dyktighet som kunnskaper og ferdigheter.

Konsistens: Forteller om en person er forutsigbar fra situasjon til situasjon, og om vedkommende følger faste, prinsipielle retningslinjer i sine handlinger.

Lojalitet: Viljen til å stille opp for en annen

Åpenhet: Handler om ærlighet, at man kan stole på at alt kommer frem og at man ikke holder vesentlige ting tilbake.

Kaufmann og Kaufmann sier videre, med utgangspunkt i beskrivelsen av tillit, at det er en klar sammenheng mellom tillit, ledelse og organisasjonens ytelser. Flere studier som er gjennomført i sivil virksomhet, viser at økt tillit mellom leder og medarbeidere ofte øker organisasjonens prestasjoner og reslutater. Ser man på likhetstrekkene mellom sivil og militær ledelse og organisasjonsstruktur, så er den overførbar til militær virksomhet (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 358–361).

4 Metode

Jeg vil i dette kapitlet redgjøre for valg av metode samt fremgangsmåten jeg har benyttet meg av for å finne svaret på problemstillingen denne studien undersøker.

Å bruke en metode, av det greske *methodos*, betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Hvordan gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan analysere og hva den kan fortelle oss om samfunnsmessige forhold og prosesser. Systematikk, grundighet og åpenhet er kjennetegnene for en metode (Johannessen et al., 2016, s. 25).

Jeg har benyttet meg av Jacobsen (2015) sin modell for faser i en undersøkelse. I tillegg har jeg vært inspirert av Creswell (2014, s. 194–200) sin modell når det kommer til selve analysen.

4.1 Undersøkelsesdesign

I følge Jacobsen har valg av undersøkelsesdesign store konsekvenser for undersøkelsens gyldighet, og det er derfor viktig å velge det undersøkelsesopplegget som best belyser problemstillingen. Empiren som samles inn må være både valid men også reliabel.

Problemstilling: I hvilken grad tilfredstiller dagens utdanningsmodell Brigade Nord's behov for kompetent OR-personell, og bidrar den til operativ evne?

Den nye utdanningen startet opp 1. august 2018, og det har vært uteksaminert flere OR-kull på de forskjellige utdanningsretningene, noe som gjør at man kan hente ut erfaringer fra Brigade Nord. Man vil også kunne finne ut hvordan situasjonen og virkeligheten er i dag, og derigjennom finne ut hva som eventuelt ikke gjør at utdanningsreformen når sin hensikt. Hvordan de som er direkte påvirket av endringene opplever og forstår situasjonen vil være viktige bidragsytere for å kunne svare på problemstillingen. Gjennom et intensivt design vil jeg kunne gå i dybden, slik at jeg får en detaljert og grundig forståelse av hvordan virkeligheten er og oppfattes igjennom få enheter. Fordelen med en slik «virkelighetsnær» tilnærming er at den har høy intern gyldighet. På motsatt side så kunne man gjennom et ekstensivt opplegg kunne gått mer i bredden med flere enheter og derigjennom oppnådd høyere ekstern gyldighet.

Casestudie er valgt da problemstillingen er knyttet til en organisasjon, den er avgrenset i tid og bygger på et teoretisk utgangspunkt (Jacobsen, 2015, s. 97–98). Videre beskriver Jacobsen tre former for casestudier – enkeltcase, aksjonsforskning og komparative caser (Jacobsen, 2015, s. 105). For studiens del har det ikke vært aktuelt å benytte seg av aksjonsforskning, da det ikke er behov for å manipulere prosessen og det ville kun gitt svar på de eventuelle tiltakene som aktivt ble integrert. Ei heller

koporative caser, da tid tilgjengelig og omfanget av slike studier ville vært ressursmessig utfordrende. Valget falt derfor på enkeltcase-studie, og hvor hensikten er å gå dypere inn i en organisasjon for å skaffe god innsikt og en virkelighetsnær beskrivelse, samt fremskaffe ny forståelse av de eventuelle konsekvensene ny utdanningsmodell fører med seg.

4.2 Valg av metode

Da studien har valgt et intensivt design og ønsker å legge så få føringer på informasjonen som hentes inn, er kvalitative data best egnet. Dette gir mindre grad av pre-strukturering på de spørsmålene jeg ønsker å stille, noe som forhåpentligvis vil føre til at jeg får frem personenes oppfattelse og forståelse av situasjonen, og det gir mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål. Studien ønsker å møte personene på deres premisser, slik at man får frem det spesifikke og unike. Gjennom å velge en kvalitativ metode og fremgangsmåten som er beskrevet over, så vil dette styrke den interne gyldigheten. Det er gjennomført et strategisk utvalg av respondenter. Dette på bakgrunn av stilling og funksjon, og dermed anses som mest hensiktsmessig kunne bidra med informasjon som best svarer på studiens problemstilling (Jacobsen, 2015, s. 125–141; Johannessen et al., 2016, s. 116–117).

Ved å kombinere en kvalitativ og en kvantitativ metode kunne man ha styrket studien ved å skape bredde, redusere nærheten og bidrat til mer åpenhet (Jacobsen, 2015, s. 125–141). Det skal sies at undertegnede var i samtale med Forsvarets forskningsnemnd om bruk av deler av Forsvarets medarbeiderundersøkelse. Dette ble frarådet, da søknaden om godkjenning ville dratt ut i tid, samt at retningslinjene for hvilke informasjon som kunne deles og til hvem ikke var klar.

4.3 Metode for datainnsamling

En kvalitativ studie er som regel intensiv (få enheter) der data samles inn som ord. Det finnes flere metoder å benytte seg av, som individuelle, åpne intervju, fokusgruppeintervju, observasjon og dokumentundersøkelse (Jacobsen, 2015, s. 145). Denne studien har valgt å benytte seg av individuelle, åpne intervju med en middels strukturingsgrad. Grunnen til at valget falt på individuelle intervju er at jeg mener denne metoden er best egnet til å fremskaffe de data som trengs for å kunne svare på problemstillingen. Gjennom intervjuene ville det forhåpentligvis fremkomme kvalifiserte betraktninger rundt den nye utdanningsmodellen. Bakgrunnen for middels strukturingsgrad er at jeg ønsker åpne spørsmål og svar, og hvor respondentene også kan ta opp viktige temaer, men samtidig har jeg muligheten for å styre retningen i intervjuet. Og derigjennom få informasjon som bidrar til å svare på problemstillingen. Et annet argument for at valget falt på en middels strukturingsgrad er at min eventuelle forståelse blir eksplisitt ved å sette fokus på enkelte aspekter.

Intervju som metode er fleksibel med tanke på valg av strukturering og den gir mulighet for å kunne følge opp interessante svar under selve intervjuet. Ved at man oppnår nærhet til respondentene, vil man kunne oppnå en informasjonsrik kommunikasjon samt tolke deres adferd. Metoden har også noen svakheter som man bør være bevisst på. Individuelle intervju er ressurskrevende, i den form av at det er tidkrevende. Intervjuene vil føre meg seg masse informasjon, noe som vil utfordre undertegnede når all informasjon skal analyseres og tolkes (Jacobsen, 2015, s. 159–169). Gjennom å intervjuer command-team, så kan dette også føre til at den ene i teamet overstyrer den andre, slik at han/hun ikke slipper til med sine meninger. Der hvor dette var i ferd med å skje, så henvendte jeg meg til begge to.

Det ble etablert en intervjuguide som forberedelse til intervjuene. Denne inneholdt en rekke åpne spørsmål, i en fast rekkefølge, innenfor temaet til studien. Den ble bygget opp rundt forskningsspørsmålene og med temaer innenfor kompetanse, ledelse og erfaringslæring. Gjennom de åpne spørsmålene fikk jeg mulighet under intervjuene til å forfølge svar jeg syntes var interessante og som gav muligheten for videre utdypning.

Intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt i en uformell setting, på kontorene til de ulike respondentene. Undertegnede valgte å ikke benytte seg av militært antrekk, og grunnen til det var for å redusere effekten av at jeg selv jobber i organisasjonen og for så skape trygghet. Noe som kanskje ville føre til en positiv effekt på åpne og ærlige svar. Det ble gjort opptak av intervjuene samt at undertegnede gjorde notater underveis, slik at fokus skulle være på den som ble intervjuet og at det skulle bli en god flyt i selve gjennomførelsen. Intervjuene varte et sted mellom 60 til 90 minutter. Før selve intervjuet startet så gikk undertegnede igjennom det administrative og fortalte om hvilke rettigheter respondenten hadde i forhold til personopplysninger samt muligheten for å trekke seg når som helst. Søknad ble sendt til stabssjefen i Brigade Nord med en anmodning om å få lov til å intervjuer respondenter i Brigade Nord, samt de avdelingene det gjaldt, før selve intervjuene ble gjennomført. I tillegg er studien godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) og Forsvarets forskningsnemnd.

4.4 Valg av undersøkelsesenheter

Det vil være utfordrende å intervjuer hele populasjonen som er påvirket av problemstillingen. Samtlige avdelinger i brigaden drive med styrkeproduksjon, løser oppdrag og har behov for spesialister i lederstillinger. Jeg har valgt å benytte meg av respondenter som innehar lederposisjoner på forskjellige nivå i Brigade Nord, da disse anses å sitte på relevant informasjon og kunnskap om problemstillingen. Videre er det en variasjon mellom befal og offiserer som har tjenestegjort over en lengre periode og som har erfaringer med tidligere utdanningsmodell og ny utdanningsmodell. Noe jeg mener bidrar til

større helhetsoversikt, helhetsforståelse og som kan være med å belyse flere sider av det problemstillingen ønsker å finne ut av (Jacobsen, 2015, s. 178–183).

Det ble plukket ut totalt seks respondenter. Det ble gjennomført to enkeltintervjuer og ett gruppeintervju. Bakgrunnen for dette er OMT, hvor sjefer innefor OF og OR søylen, på de forskjellige nivåene, jobber i det som kalles command-team. Enkeltintervju ble gjort der command-teamet ikke hadde jobbet like lenge sammen og kanskje ikke var like godt samkjørte som de andre command-teamene. Valget falt på sjefer da de var ansett til å inneha mer informasjon og helhetlig forståelse, både av brigadens oppdrag, men også innføringen av ny utdanningsreform. Jeg har valgt å ikke si noe om hvilket spesifikt nivå sjefene tjenestegjør på med tanke på anonymitet, selv om dette kan bidra til å svekke troverdigheten.

4.5 Analyse

Jeg har fulgt Creswell sin modell for analyse av data og resultater (Creswell, 2014, s. 194–201). Slik prosessen er beskrevet så lyttet og transkriberte jeg intervjuene. Deretter kodet jeg dataene ved hjelp av Tesch's åtte stegs modell, og som er beskrevet i boken til Creswell (2014). Etter å ha kodet datene kategoriserte jeg disse under forskjellige temaer, basert på funn/mønster som gikk igjen i samtlige intervjuer. Først gjennom å lytte igjennom dem, for deretter å transkribere dem. Til slutt ble de viktigste funnene fra hvert spørsmål satt inn i ett excel-ark, slik at jeg lettere kunne se sammenhenger mellom svarene til respondentene.

4.6 Forskningskvalitet

Det er tre grunnleggende krav knyttet til forskningsetikk. Informert samtykke er det første, krav på privatliv er det andre og krav om å bli gjengitt korrekt er det tredje (Jacobsen, 2015). Studien ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata samt Forsvarets forskningsmænd. Samtlige informanter fikk tilsendt informasjon om studien, hvor hensikt og metode var beskrevet. Det ble informert om at det var frivillig å delta og samtlige kunne trekke seg når som helst i prosessen. Når det gjelder krav på privatliv, så er samtlige informanter anonymisert med bakgrunn i at samtlige innehar lederposisjoner. Chatham house rule var gjeldende og informantene gav tydelig tilbakemelding hvis det var noe de ikke ønsket å bli sitert på. Det ble derfor gjennom transkriberingen utelatt enkelte personlige meninger som kunne komme i konflikt med stillingen respondenten innhar. Gjennom tidligere beskrivelse av analyse, så er sitatene fra informantene gjengitt ordrett. Det har imidlertid vært en utfordring å legge til side egne meninger gjennom prosessen. Det har til tider også kommet en del svar fra informantene som har vært overraskende og derigjennom vært med på å opplyse undertegnede.

Empirien som samles inn bør tilfredstille to krav. Det ene er at den må være gyldig og relevant (valid), mens den andre er at den må være pålitelig og troverdig (reliabel). Ved at empirien er valid, så menes det at den gir svar på de spørsmålene man stiller. I følge Jacobsen (2015) så operer vi med to ulike typer gyldighet og relevans. Den første er intern gyldighet, mens den andre er ekstern gyldighet.

Intern gyldighet

Intern gyldighet går ut på om resultatene oppfattes som riktige. Er det samsvar mellom virkeligheten og den virkeligheten jeg som forsker beskriver.

Denne studien har intern gyldighet i forhold til at jeg som forsker har god kunnskap om Brigade Nord som organisasjon. Dette kan bidra til at man får lettere tilgang til de informantene man mener kan bidra best inn i studien, og at man kanskje møter større åpenhet og tillitt enn kanskje utenforstående. Det er heller ingen ulempe at man er kjent med stammespråket, ord og uttrykk, hvor forkortelser er en stor del av hverdagen. Kommunikasjonen flyter bedre gjennom å snakke samme språk. Det at man har jobbet såpass lenge i organisasjonen bidrar også til at man er kjent med utviklingen og omorganiseringen som har vært gjennomført, noe som også bidrar til bedre forståelse.

På den andre siden så kan man bli farget av alle de inntrykk og opplevelser man selv har vært igjennom etter å ha jobbet i Brigade Nord i lang tid. Man greier ikke å holde den kritiske avstanden til temaet og man kan bli farget og partisk. Dette har jeg prøvd å unngå ved å bruke teorien og faglige argumenter som grunnlag for drøfting og konklusjon. En annen ulempe med å forske på egen organisasjon er at man forholder seg til det nivået og de menneskene man er kjent med. Etter å ha jobbet så mange år i Brigade Nord, så er det ikke til å unngå at man vet om de fleste som jobber der, enten gjennom navn, stilling eller ansikt. Gjennom å stille i sivilt antrekk under intervjuene, var det for å prøve å oppnå en distanse, og ikke la verken stilling eller grad påvirke informantene. Det at man også plukket ut informanter fra begge søylene, altså OF og OR, og som innehar lederposisjoner på flere nivåer i organisasjonen, bidrar til en mer helhetlig kunnskap og informasjon. At man kommer fra innsiden og ikke utsiden, kan føre til at man blir blind for enkelte aspekter og inntar en forutinntatt holdning. Holdningen har nok ikke vært forutinntatt, men jeg har etter hvert intervju innsett at det var noen spørsmål jeg skulle ha stilt eller bedt informantene om å utdype, men dette handler nok mer om at en slik intervju situasjon er uvant og ikke noen man har god trening i.

Ekstern gyldighet

Ekstern gyldighet handler om i hvilken grad funnene fra undersøkelsen kan generaliseres til andre enn dem man faktisk har undersøkt (Jacobsen, 2015).

Førstehåndsinformasjonen fra informantene vil bli slettet etter at sensuren på oppgaven foreligger, dette for å sikre informantenes anonymitet. Den vil da ikke kunne brukes av andre organisasjoner. Det som vil kunne benyttes av andre er annenhåndsinformasjonen gjennom at studien vil ligge åpen, og hvor man står fritt til å benytte seg av sitatene, funnene og analysen. Det at studien har valgt informanter med lederposisjoner, fra forskjellige enheter og nivåer i organisasjonen, har bidratt til at informasjonen mer eller mindre gjelder for alle avdelinger i Brigade Nord. Når det gjelder generalisering, så anses den å være gyldig i forhold til andre avdelinger i Brigade Nord.

Organiseringene av avdelingene i Brigade Nord er lik, men de inneholder forskjellige kapasiteter. Alle avdelinger har det samme behovet når det kommer til kompetent befal, og er således likt berørt av ny utdanningsmodell. Det at sjefer daglig og ukentlig snakker sammen, samt at det under intervjuene trekkes frem andre avdelinger som sliter med akkurat de samme utfordringene, styrker denne antakelsen. For avdelinger utenfor Brigade Nord, så er det vanskeligere å generalisere, da disse er kan ha en annen organisering som igjen fører til andre behov og utfordringer.

Reliabilitet

Undersøkelsens reliabilitet handler om dataens pålitelighet og nøyaktighet. Hvilke data som brukes, måten de er samlet inn på og hvordan de er bearbeidet (Johannessen et al., 2016, s. 36).

Ved å følge intervjuguiden så har samtlige respondenter fått de samme spørsmålene, men ut i fra hva de forskjellige har svart, så har det vært forskjellige oppfølgingsspørsmål. For å minimere intervju-effekten, så har jeg prøvd å innta en lyttende tilnærming og samtidig latt respondenten styre samtalen. Jeg har stilt spørsmålene etter hvert som det passet inn i samtalen, noe som skapte en fin flyt. I forhold til konteksteffekten så ble den minimert ved at samtlige intervju ble gjennomført på respondentenes kontor. Samtlige respondenter var gjort kjent med hensikten for intervjuet, samt at de hadde fått tid til å forberede seg. Etterarbeidet var en nøysommelig prosess, hvor intervjuene ble lyttet igjennom flere ganger, og som til slutt resulterte i transkribering av de utsagnene som svarte på spørsmålene. Etter at dette var gjort ble svarene satt inn i et excel-ark slik at man fikk en bedre oversikt og bedre kunne se sammenhengene mellom respondentenes svar. Samtlige respondenter har fått tilsendt sitatene som er brukt i studien, og tre av respondentene har valgt å korrigere egne sitater.

En svakhet kan være at undertegnede selv jobber i Brigade Nord og i tillegg har en relasjon til utdanningsreformen, som student ved Forsvarets høyskole. Dette kan være med på å utfordre ærlighet og åpenhet, samt at mine egne fordommer kan komme frem. Ved å gjennomføre intervjuene hos respondentene og i sivilt antrekk, håper jeg å redusere denne effekten og derigjennom skape den tryggheten og pålitelighet som trengs for å få den «korrekte» forståelsen.

5 Resultat

Jeg vil i dette kapitlet presentere mine funn etter å ha analysert datagrunnlaget fra intervjuene. Etter analysen sitter jeg igjen med følgende funn, og som vil bli nærmere beskrevet i avsnittene under: (1) Kompetanse, (2) Funksjonelt fravær, (3) Kvoter, (4) Uforutsigbarhet, (5) Ståtid, (6) Tillit og (7) Operativ evne.

5.1 Kompetanse

Selv om respondentene er fornøyd med at det nå finnes utdanning på forskjellige nivåer for befalet, så er det gjennom intervjuene avdekket mangler innefor kompetansen hos befalet i Brigade Nord. Manglen på instruktører og ståtiden på befalet er grunner som trekkes frem blant respondentene. Avdelingene i Brigade Nord prøver å mitigere denne mangelen gjennom kompetanseanalyser og interne kurs, og derigjennom øke den samlede kompetansebeholdningen.

Livslang karriere

Tidligere var mulighetene for en livslang karriere i Forsvaret liten for en spesialist. Eneste måten du var sikret en livslang karriere på var gjennom de forskjellige krigsskolene, noe som gjorde deg til yrkesoffiser. Gjennom OMT så har det nå åpnet seg en større mulighet for en livslang karriere i Forsvaret. URE har sørget for at spesialisten skal kunne få påført kompetanse gjennom et livslangt løp gjennom de forskjellige utdanningsnivåene. Dette er noe intervjuobjektene trekker frem som noe positivt og en av styrkene med ny utdanningsmodell:

"VBU er en forutsetning for å ha et livslangt løp på OR siden" (R2)

"Styrken med ny utdanningsmodell, hvis vi ser bort selve modellen/innhold, så er det at vi har laget en helhetlig utdanning innenfor OR-søyla. Hvor du får utdanning flere enn en gang i løpet av en livslang karriere" (R3)

"Den største styrken at det er en kontinuerlig utdanning underveis innenfor nivå" (R4)

Utdanning

Grunnen til at befalet sendes på de forskjellige utdanningen er for å erverve seg ny kunnskap og utvikle seg som militær leder og spesialist. Ved å øke kompetansen hos personellet vil dette bidra til både egenutvikling, men samtidig bidra til økt kompetanse i avdelingen. Noe som både under-, side- og overordnede vil kunne dra nytte av. Fagplaner beskriver hvilken kompetanse som skal erverves gjennom de forskjellige utdanningsnivåene. Utdanningsmodellen til spesialisten baserer seg på erfaringsbasert kunnskap. Kunnskap som er ervervet gjennom tjeneste i avdeling. Denne kunnskapen og erfaringene skal således deles med de andre kurselevne. Når du kommer tilbake til avdeling så skal du praktisere det du har lært og igjen bygge videre på erfaringene du erverver deg. Forsvarets

høgskole har ansvaret for lederutdanningen, mens Hærens våpenskole har ansvaret for fag- og funksjonsrettet utdanning. Flere av respondentene trekker frem dette med mangelen på erfaring blant befalet. Flere dyttes opp i stilling på høyere nivå uten at den formelle kompetansen er på plass. Dette medfører at de går glipp av en del erfaringer på det nivået de egentlig skal skaffe seg erfaringer på.

"De får ikke tid i rollen sin som ungt befalet, før de er avhengig av å ta et skritt videre, som troppssersjant kanskje. Vi får ikke den erfarne lagføreren som kan oppdra de andre, basert på tidligere års erfaringer. Den er litt borte, vi har enten frafall i troppen grunnet utdanning, funksjonelt fravær, ståtiden i avdelingen er såpass lav, noe som gjør at vi er avhengig av at de unge må ta en større faglig byrde enn kanskje de har forutsetning for å gjøre. Men det faglige på ledelse er de godt innenfor etter de ulike skolene" (R1)

"Lagførerskolen og befalsskolen har en del svakheter i forhold til gammel ordning. VBU 1, 2, 3 er bra, og er i tillegg. Ny KS fagplan er bra. Problemet med alle utdanningene jeg nå har nevnt er at de belaster avdelingen. Den gevinstsparing som URE har gjort, på 500 millioner, er ikke realisert. Ressurser som Hæren nå må bruke på utdanning tar midler fra annen aktivitet og øving" (R2)

"De har forskjellige inngangspakke når de starter på de forskjellige lederutdanningen, som lagførerskole og befalsskole, og påføres egentlig ikke noe sånn faglig kompetanse forutenom ledelse i teorien. [...]Men de får ikke noen fagkompetanse som igjen tilsier at vi opplever en betydelig "delta" når de kommer ut og skal praktisere" (R3)

Mens man tidligere gikk rett fra videregående skole til befalsskole, så er et nå med ny utdanningsmodell slik at man gjennomfører 12 måneders førstegangstjeneste, og forhåpentligvis et par år som grenader før man tar steget videre. Dette trekker respondent 4 frem som noe positivt da man får eldre befalet, men noe mer erfaring enn tidligere. *"Aldersmessig, erfaringsmessig så har man kommet et betydelig skritt lengre enn de som gikk den gamle befalsskolen, forutsatt at de får riktig fag- og funksjonsutdanning" (R4)*

Det viser seg at standardkompetansen som fås ved FHS oppfattes som god, men det er en utfordring at befalet ikke får praktisert det de har lært før de kommer ut i avdeling. I en avdeling så har du ikke de samme trykke rammene som du har i et skolemiljø, og hvor du veiledes av erfarent personell til en hver tid. Du skal på mange måter fungere fra dag en, da laget, troppen, kompaniet løser oppdrag til en hver tid.

"Jeg synes de er flinke når de kommer fra befalsskolen eller utdanningsinstitusjon, faglig. Jeg har hatt noen fremføringer med dem og det er på høyt nivå - Hvordan de legger fram ting, presenterer ting - Det er jo kjempebra!". Men når det kommer til det faglige, så er det der de er tynne" (R1)

"Ledelse er jo et modningsfag. Og på gammel befalsskolemodell så fikk du ett år på skolen, og hvor du ble hele tiden vurdert, gitt tilbakemelding, og du fikk prøvd deg mange ganger, både som instruktør og i lederrollen. Og du fikk testet lederskapet ditt og forbedret det" (R3)

"Forsvarets befalsskole oppleves som kun en lederutdanning for å kvalifisere deg til å bli sersjant. Oppleves ofte som en "tick-off" for dem som går den, for den har ikke noe faglig relatert, men er nettverks og personlig utviklingsarena" (R4)

Når det gjelder fag – og funksjonsrettet utdanning, så er det vesentlige mangler, og noe samtlige respondenter trekker frem. Når man gikk over til en felles befalsskole, så la man ned utdanningen innenfor forvaltningsfagene transport, forsyning, ammunisjon og teknisk materiellforsyning.

"Vi trenger flere personellkategorier. Vi trenger ikke å gå på bekostning av fysiske krav, men alle kan ikke være "araberhester", vi må ha noen "gamper" også. Hvis man ikke får opp et annet kull med andre egenskaper, så blir vi å slite med forvaltningsmennesker" (R1)

"Vi har fjernet utdanningen innenfor forvaltning" (R4)

Et annet eksempel er mangelen på vinterutdanning. De aller feste avdelingene i Brigade Nord holder til i nordligere strøk, hvor vinteren er lang. God kunnskap om vintertjeneste ville man da kanskje ansett som forutsetning for å gjennomføre utanning, trening og øving i denne årstiden.

"På gamle befalsskolen, så gikk alle skimarsj på vinteren, og så kom de ut og da visste du at alle hadde vært på skimarsj og de hadde en formell utdanning i vintertjeneste. Mens på lagførerskolen, så kommer det litt an på om du er august kull eller januar kull, og om du har lederutdanning vinter i praksis eller om du har lederutdanning vinter i powerpoint. [...] og ingen formell vinterutdanning skjer før på VBU 1" (R2)

"Vintertjeneste per nå, i den situasjonen vi står i, er både et kompetanse og kapabilitetshull" (R4)

Det er også på sin plass å nevne at VBU1, i henhold til ny utdanningsmodell, ikke skjer før du har et sted mellom 6 til 10 års tjenesteerfaring. Det er gjennom dette kurset man blir sertifisert instruktør innenfor vinterutdanning. Før det så har man 12 timer vinterutdanning gjennom førstegangstjenesten, og deretter noe påfyll gjennom lagførerskolen. Det er ikke bare vintertjeneste det hersker en bekymring rundt. Det at man nå bare er inne i x-antall uker på kurs, for deretter å komme tilbake i avdeling, fører også til mangler innenfor andre områder.

"Det å være en god rollemodell, det er en modningsprosess. Det er vanskelig å dra fra laget du har vært en del av, drar på en utdanning og så kommer du tilbake og alle tror du endrer deg. Du er den samme personen i det samme miljøet" (R1)

"Utdanningsinstitusjonens rolle som kulturbyggere/formende. Hvordan de former deg som person, utvikler deg som person. Når du gikk ut av krigsskolen etter 2 eller 4 år så hadde du utviklet deg i form at du har vært i en institusjon som påfører deg kodeks og kultur og sånn var det også når du begynte på befalsskolen. Når du begynner på befalsskolen så er det en rolletransformasjon, da blir du en leder. Og hvis skolen har som mål at nå skal du ha gode holdninger, så vil ikke det samme skje når du bare er på et kurs. Våre utdanningsinstitusjoners rolle eller evne til å formidle ting som ikke står i fagplanen, RAM relatert kompetanse, blir svakere med den modellen der" (R2)

"Vi må tenke 2 år frem i tid når det gjelder å utdanne vognkommandører, det er såpass tidkrevende. Forsvaret har sluttet å utdanne vognkommandører, de utdanner de som

kommer ut fra KS, men de utdanner ingen OR'er, det er det avdelingene som gjør. [...] På de tyngste våpenplattformene våre, med potensielt størst skadepotensiale" (R3)

Det at Hærens våpenskole er nødt til å stille med instruktører til Krigsskolen for å gjennomføre utdanning, gjør at spesialisten som skal ha kurs blir lidende. Avdelingene må støtte Hærens våpenskole med instruktører i større grad enn tidligere, noe som bidrar til en større arbeidsbelastning på de resterende i avdelingen.

"Krigsskolen påfører våpenskolen en kostnad, som igjen innebærer at vi må stille med mere instruktører dit, som gjør at folk er borte fra troppen sin og så er det andre i troppen som er borte fordi de er elever på kurset. Vi risikerer å bli gående i en stor utdanningsløyfe" (R2)

"Funksjonsutdanning lider under at våpenskolen nå må utdanne kadettene i betydelig grad. De har måttet utdanne kadettene innenfor fag- og funksjon, som gjør at OR ikke får fag- og funksjon" (R4)

Enkelte av intervjuobjektene stiller også spørsmål om hva som er viktigst på lavt nivå, fag eller ledelse:

"Hva er lederskap på laveste nivå? Jeg mener jo at lederskap på laveste nivå er fag. Du dør eller overlever på fag. [...] Hvis du ikke kan faget ditt så vil du alltid være på etterskudd, og da har du ikke overskudd til å lede. [...] Er det lederskap som gjør at du blir tørr på føttene, husker på å bytte sokkene dine - det er jo ikke det, det er jo fag. Fag kombinert med erfaring i trygge omgivelser" (R3)

Når det er mangler innenfor kompetanse, så er det viktig at dette avdekkes, slik at man vet hvilke ressurser man har i avdelingen og hvordan man best utnytter denne kompetansen for videre utdanning av soldater. Det kommer frem under intervjuene at det brukes mye tid på å skaffe denne oversikten, mer enn tidligere. De forskjellige kursene har endret seg fra gang til gang, i den hensikt å kunne tilpasse seg OMT, men også med tanke på utvikling av kursinnhold basert på tilbakemeldinger.

"Forskjellen på gammel befalsskole og avdelingsbefalsordningen kontra nå, så krevde jo for såvidt de gamle befalskoleelevene tett oppfølging fordi de var i toårig etatsutdanning, men det er ikke sikkert det er noe mindre nå, men du visste det. Mens nå har du en rekke ulike forutsetninger. Du kan ha et kompani med 20 lagførere, men med forskjellige historier. Noen er vernepliktige lagerførere fung, noen er grenaderer, noen har gått lagførerskolen, noen har gått befalskolen, og noen har hatt VBU 1. Det gjør det utfordrende. Du må behandle individuelt" (R2)

"Vi må risikovurdere aktiviteten på en helt annen måte og se om de som skal gjennomføre det, selv om de har den formelle utdanningen og graden, har kompetansen og kvalifikasjonen for å kunne gjennomføre det" (R3)

"Vi må nå gjennomføre en analyse av hver enkelt leder du har fått utdannet, individuelt, for å vite hva de er kompetent til å gjennomføre, og enda viktigere, hva de ikke er utdannet til å gjennomføre" (R4)

Mitigering

Utdanningen som skjer ute i avdelingene skal skjje innenfor trygge og kontrollerte rammer, slik at man ikke går på akkord med sikkerheten. Det finnes flere mulige måter å mitigere for manglende kompetanse. En tilnærming er å utsette enkelte deler av soldatutdanningen til kompetansen er på plass og i verste fall så må du velge å ikke gjennomføre den i det hele tatt. Begge to vil få ringvirkninger for den utdanningsplanen som er lagt, da man ikke har soldatene i tjeneste lengre enn 12 måneder. Aktivitetsflaket har alltid en tendens til å være overfylt med andre oppdrag i tillegg til soldatutdanningen før selve utdanningsåret har startet. Dette kan føre til at det soldatene ikke får den kompetansen de skal ha, og som er forventet etter førstegangstjenesten, og som igjen fører til at de ikke er skikket til tjeneste etterpå. En annen tilnærming er å gjennomføre den manglende utdanningen internt i avdeling. Dette er ressurskrevende, både med tanke på tid, penger, materiell og personell. Brigade Nord blir på mange måter selv ansvarlig for å mitigere denne kompetansemangelen hos befalet. Flere av respondentene sier det brukes ekstra ressurser for å kompensere for manglende kompetanse, og at dette stjeler både tid og ressurser.

"Vi gjennomfører en modul for alle nye lagførere, den evaluerer og forandrer vi fra år til år. Om vi må legge inn noe takt og tone, for det er det ingen som har lært dem. IB-tjeneste, for det er det heller ingen som har lært dem. MG, for det er ingen som har lært dem. [...] Vi er ikke ressursatt for å gjøre det, og den modulen koster godt over 300.000 kroner. Det er penger som må brukes for å kunne motta vernepliktige og starte utdanningsåret" (R3)

"Bataljonen kjører nå, igjen som man gjorde på 90-tallet, mye mere lederutvikling, lagførerutdanning, nestlagførerutdanning" (R4)

Ressurser som heller kunne vært brukt til utdanning, trening og øving av avdelingen som helhet brukes nå til utdanning av befal, slik at de har større forutsetninger for å lykkes i jobben sin. Det er ikke bare en utfordring for avdelingene, sjefene, men også for befalet selv. Det er ikke føle seg kompetent, det å gå rundt å føle at man ikke kan utføre jobben sin, bidrar ikke til økt motivasjon. Enkete synes synd på befalet, som ikke blir satt opp for suksess:

"Frykten for å mislykkes er faktisk større en frykten for å lykkes. Det jobber vi med å snu" (R1)

"De som opplever den største utfordringen sånn sett, forutenom sjefer som må føle på den der usikkerheten når de sender folk ut på oppdrag. Så er det jo de nede på lags- og troppsnivå, det er OR'ene selv som føler at den utdanningen de får ikke setter dem i god nok stand til å gjøre den jobben" (R3)

"Det er så mange problemstillinger som treffer samtidig her, med konkrete utfordringer på den enkelte, både som mannskap, leder, befal, offiser og som gjør det veldig utfordrende metal" (R4)

5.2 Funksjonelt fravær

70% av de ansatte i Forsvaret skal nå være spesialister, mens 30% skal være offiserer. Det vil med andre ord si at det er mange spesialister som skal igjennom de forskjellige utdanningsløpene på ny utdanningsmodell. Den daglige tjeneste i Brigade Nord, hvor utdanning, trening og øving står i fokus og hvor soldatutdanningen er en vesentlig del, er tjenet med et spesialistkorps bestående av kvalifiserte og erfarne befal. Men når befalet er borte på de forskjellige utdanningene, bidrar dette til et betydelig fravær i avdelingene. Dette er noe intervjuobjektene også trekker frem som en utfordring med ny utdanningsmodell:

"En av hovedsvakhetene per nå er at det blir funksjonelt fravær. At ikke noen andre kan ta de lønshjemmlene det er snakk om. Vi har til en hver tid 20-25 borte, enten på lagførerskolen, befalsskolen, VBU 1, VBU 2 og INTOPS. Det funksjonelle fraværet i januar og august er på 80-90 personer" (R1)

"Du ser det tydelig nå når man skal mekanisere 2BN. Når man skal utdanne og omskolere ett kompani i 2BN, så skal de gå lagførerskolen, så skal de gå befalsskolen, så skal de gå VBU og så skal de på CV90 kurs, skytterkurs og vognførerkurs. Før kompaniet er utdannet en gang, så har halvparten sluttet. Og vi må utdanne hver tjenestestilling 1,5 ganger i året og det er jo ikke bærekraftig" (R2)

"Mange sier at det funksjonelle fraværet ikke er et problem, men det er et problem. Men den dagen vi greier å ta igjen den baubølgen og komme oss frampå, så er det ikke sikkert at funksjonelt fravær er et problem. [...] I fjor så hadde vi nærmere 20 borte, og det samme neste år" (R3)

"Når vi har endret utdanningssystemet, og egentlig flyttet hvor utdanningen skjer og på hvilket nivå uten at forutsetningen for økt ståtids var til stede, så vil du hele tiden underprodusere. Og når du hele tiden underproduserer på den måten, så har du hele tiden funksjonelt fravær. Begge de dele gir 1/4 dels fravær av kompetanse i organisasjonen" (R4)

Størrelsen på avdelingene i Brigade Nord er forskjellig, men organiseringen er lik med tanke på oppbygning (lag, tropp, kompani, bataljon). En tropp i Brigade Nord består gjerne av fire lag, og hvis du da har 96 lagsenheter i en bataljonen, så vil et fravær av 20 personer merkes betydelig. Noe funksjonelt fravær ville man hatt på gammel utdanningsmodell, men ikke i en slik størrelse man ser i dag. Dette skyldes nok at det er flere utdanningsnivå nå enn tidligere, samt at flere står i kø for å gjennomføre de forskjellige VBU kursene. Dominoeffekten gir seg utslag i at personellet som er igjen må ta en større belastning, som igjen fører til mer avspassing når den andre kommer tilbake fra utdanning. Det at personell slutter tidligere enn hva som er ønskelig, bidrar til at man hele tiden må fylle på i bunnen.

5.3 Kvoter

Intervjuobjektene er ensstemmige i at kvotene på ny utdanningsmodell er for små. Det produserer ikke nok befal og det eksisterer hele tiden et underskudd på kvalifisert personell til å fylle stillingene.

Enkelte av avdelingene må sågar bruke inkompetent personell, personell som ikke har de riktige forutsetningene for å utføre arbeidsoppgavene. En annen konsekvens intervjuobjektene peker på er at man hele tiden må dytte personell opp i stillinger på høyere nivå for å kompensere for mangler lengre opp i hirarkiet. Selv om kvotene er for små, så kunne de heller ikke ha vært noe større, for det igjen ville bare ha økt det funksjonelle fraværet.

"Nei, kvotene er ikke store nok, men de kunne ikke vært noe større heller grunnet det funksjonelle fraværet" (R1)

"Nei, og det blir enda viktigere. Vi gjør noen tiltak i Hæren og har fått doblet antallet plasser i år. Det blir større kvoter nå, men fram til nå har ikke kvotene vært store nok. Nå blir kvotene større, men vi kommer og til å ha høyere behov fremover for vi skal øke strukturen i Hæren" (R2)

"Nei, der Hæren fikk mellom 250 og 300 lagførere hvert år, på gammel ordning. Nå, når den nye befalsskole modellen ble opprettet, så har jo Hæren ca. 100 plasser i året. Og så var man nødt til å opprette lagførerskolen. Så vi får jo ikke ute nok volum" (R3)

"La oss si at økt ståtid løser 50% av kompetanseproblemene våre. Hva er det da som gjenstår. Da er det fortsatt våpenskolens evne til å gjennomføre fag- og funksjonsutdanning. Det er høgskolens evne til å gjennomføre nivådannende utdanning og Hærens evne til å styre riktig personell til riktig sted" (R4)

Lave kvoter ved Forsvarets befalsskole var en av grunnene til at Hæren opprette en egen lagførerskole. Dette var et tiltak som skulle kompensere for de lave kvotene og underproduksjonen av lagførere. De som gjennomfører lagførerutdanningen får graden OR-4, og innhar dermed ikke befalsgrad, men innhar likevel en lederrolle. Og hvis de ønsker å forfølge en militær karriere, så er de nødt til å gjennomføre Forsvarets befalsskolen i etterkant.

5.4 Uforutsigbarhet

På gammel utdanningsmodell fikk avdelingene tilført x-antall sersjanter fra Hærens befalsskole hvert år, hvorpå samtlige hadde de kvalifikasjonene som trengtes for å utføre de arbeidsoppgavene stillingen beskrev. Det året på befalsskolen gav dem både lederutdanning samt fag- og funksjonsrettet utdanning, og de fikk tid til å teste seg i rollen som befal med god veiledning fra erfarne veiledere med flere års erfaring. Med dagens ordning, som er en erfaringsbasert utdanning, så skal man helst ha x-antall år med erfaring fra avdeling før man begynner på de forskjellige utdanningene. Det som tidligere var forutsigbart er nå blitt uforutsigbart. Dette blir også bekreftet av intervjuobjektene:

"Der man tidligere hadde en viss form for forutsigbarhet, når man skulle få kursene, så er alt nå søknadsbasert. Så når en kom ut fra lagførerskolen, det laveste nivået, så er det sånn - Når skal han på befalsskolen, det er det ingen som kan si da det går på kvoter og hvordan det passer for avdelingen. Ferdig på befalsskolen - Når skal han på VBU 1? Det er det ingen som vet for det går på kvoter og hvordan det passer for avdelingen. For en som skal gå dette løpet så vet han at han skal innom alt det her, men når er det ingen som kan fortelle han, pluss at det er veldig mange endringer i løpet av året" (R1)

"Hovedutfordringen vår med den er at det betyr at de må være borte fra avdeling. Før gikk de på skole og så kom de til avdeling, og var der inntil de begynte på en ny skole. Det var forutsigbart" (R2)

"Forsvarets høgskole gjennomfører når det passer Forsvarets høgskole. Det kommer vi aldri til å få endret. Hærens våpenskole og FKL gjennomfører når det passer dem. Dog har vi de siste to årene greid å dekonflikte litt mer mtp øvingsperiode og utdanningsperiode. Det gjenstår arbeid med å få dette synkronisert" (R4)

En annen ting som trekkes frem av respondent 4 er at det tar lang tid å utdanne en sersjant i dag, i motsetning til hva det gjorde tidligere: *"For å produsere en sersjant, så tok det jo ett år før og så hadde du den sersjanten i minimum ett år etter det. Nå tar det 3 - 5 år for å få en utdannet sersjant" (R4).*

Noen av intervjuobjektene peker på at kravene til offiseren er er senket, mens kravet til befalet/spesialisten har økt. Og problemet er at utdanningen ikke har tatt høyde for dette:

"[...] Så har vi valgt en utdanningsmodell, befalskole, VBU 1, 2 og 3. På papiret, så er det veldig bra. [...] Og så er det kravet til den enkelte stillingen i avdelingene, det har ikke forandret seg. Det har ikke blitt noen mindre krav til verken lagfører, PA-adjutanten, vognkommandørrern, troppssersjanten, eskadronsersjanten. Det har egentlig blitt mer krav til dem, ikke mindre. Så spørsmålet er om det vi har valgt, ikke modellen, men innholdet - samsvarer det med kravene som stilles til stillingene?" (R3)

"Vi har tatt ned kompetansekravet til offiseren, økt kompetansekravet til lederen/befalet, men ikke fylt den med innhold" (R4)

Det kan være naturlig å spørre seg om forventningene til befalet er for høy, og at man tar for gitt at befalet som kommer tilbake «virker» fra dag 1. Man kan spørre seg om at det legges for store forventninger på befalet slik at frykten for å mislykkes og følelsen av å ikke strekke til forsterkes. Ut i fra hva intervjuobjektene forteller så kan det nok forekomme at forventningene fra de rundt er høyere enn det sjefene har til befalet. En grunn til at sjefene ikke har den samme forventningen kan skyldes en bredere kunnskap og evenen til å se sammenhenger enn det personellet har på lavere nivå kanskje har. En annen mulighet er nok forventningene befalet har til seg selv og ønsket om å prestere og lykkes i jobben. Dette bekreftes av intervjuobjektene:

"Det er ikke det at vi har forventninger, de har heller store forventninger til seg selv. Og hvor frykten for å mislykkes er veldig stor. Og så tror jeg og at de rundt dem har store forventninger, når de kommer tilbake fra lagførerskolen og befalsskolen, og at nå de nå skal de kunne veldig mye" (R1)

"Jeg tror vi har innsett nå at det ikke er sånn, hverken på OR eller OF siden. [...] Er veldig bevisst på at de ikke er plug&play" (R3)

"Fra det de første lagførerkullene og befalsskolekullene på ny ordning, så var forventningen at her kommer det ut det samme som før og de er komplett. Nå har forståelsen for at du er under utdanning fortsatt etter at du kommer ut av lagførerskole og befalsskole kom på plass" (R4)

5.5 Ståtid

Videre avdekkes det at mye av problemet med ny utdanningsmodell er ståtid. En av effektene man ønsket å oppnå ved innføringen av OMT var økt ståtid. Personellet skulle stå lengre i stilling, og dermed skulle man slippe å utdanne et så stort antall som tidligere. Mange unge befal velger å slutte, og noe av grunnen til dette er selvrealisering og sivil utdanning. Dette fører til at man likevel er nødt til å utdanne like mye som tidligere, hvis ikke flere. Når utdanningen verken er tilpasset ståtiden og at kvotene ikke er store nok, så vil man hele tiden ha en underproduksjon av befal. Intervjuobjektene sier dette når det kommer til ståtid i Brigade Nord:

"De får ikke tid i rollen sin som ungt befal, før de er avhengig av å ta et skritt videre, som troppssersjant kanskje. Vi får ikke den erfarne lagføreren som kan oppdra de andre, basert på tidligere års erfaringer. Den er litt borte, vi har enten frafall i troppen grunnet utdanning, funksjonell fravær, ståtiden i avdelingen er såpass lav, noe som gjør at vi er avhengig av at de unge må ta en større faglig byrde enn kanskje de har forutsetning for å gjøre" (R1)

"Hvis vi klarer å øke ståtiden, så forander mye seg. Det er den store faktoren her. Eller burde vi bare akseptere den ståtiden vi har i dag, og så legge opp opplegget rundt det?" (R2)

"Ståtid tror jeg er direkte knyttet opp mot mestring i jobben du gjør. Hvis du ikke blir satt opp til "smash" for å kunne mestre jobben, så tror jeg heller ikke vi greier å påvirke ståtiden positivt. Det bekymrer meg på lagførernivået. At vi ikke tilfører dem det faglige nivået, den utviklingen på lederskapet som de fortjener og må ha før de skal utøve det" (R3)

"Det er ingen incentiver som egentlig er innført etter OMT eller URE for å øke ståtid. Og hele rasjonale for OMT var jo at ståtid og erfaring skulle opp, og da kunne du endre på utdanningsreformen slik at de to kompetansesøylene kunne møtes på ett eller annet tidspunkt, og der er vi jo ikke" (R4)

En av respondentene trekker frem dette med at utdanningen ikke gir sivil annerkjennelse, og at dette kan være en av mange årsaker til at befal slutter. Hadde noe av utdanningen bidrat til sivile studiepoeng, og dermed gjort det enklere for befalet å bygge på en sivil utdanning, så kunne kanskje befalet blitt stående lengre i stilling.

"Det holder ikke med bare det vi driver på med nå, de må få noe ekstra, som gjør at de kan slappe mer av når de får denne bacheloren i hånda. Da viser det seg at da har de den og de vil gjerne være her mer" (R1)

Samtidig peker samme respondenten på at enkelte stillinger innenfor Forsvaret har krav til sivil utdanning for OR-personell.

"I FMA og CYFOR er det mange OR-stillinger, og det var veldig mange av dem hvor det var hvor det er krav til spesifikk bachelor. Så Forsvaret som organisasjonen, det er tvedydig. Bachelor er for OF'en, men samtidig så lyser Forsvaret ut OR-stilling med krav

til forskjellige typer bachelor, så man blir jo schizofren. Vi er tvetdige i budskapet vårt"
(R1)

Samtlige av respondentene er enig med tidligere forsvarssjef Haakon Bruun-Hanssen om at vi skulle ha ventet med innføringen av URE til man hadde sett effekten av OMT, og således kunne laget et utdanningsmodell som var tilpasset den reelle ståtiden. Da hadde man i mindre grad sluppet å endre form og farge på kursene etter hvert som man så effektene.

"URE er mye negativt, HVS har mye ekstraarbeid, kostnader blir dyttet nedover, det er mange ting det er lett å henge seg opp i. Men vi har vel ennå ikke sett den store effekten. Har vi is i magen til å vente til den kommer? Erfaringsmessig så kommer det en ny omstilling om et par år, sånn at vi ikke rekker å få sett dette her" (R1)

"Forsvarssjefen mente vi burde vente med URE til OMT var ferdig implementert. Det er jeg enig i. Debatten rundt dette peker jo også på en mangel på forståelse på hvordan dette ser ut på bakken" (R2)

"Modellen er bra, men kanskje vi var-gamet den helt ut. Så alle har kanskje ikke et omforent syn på hva som er "deltaen" her. [...] Admial Haakon Bruun-Hanssen, som er en aldeles smart mann, hadde helt rett - Vi skulle ha ventet" (R3)

"Den ble innført for tidlig, dårlig forberedt utdanningssystem med fagplaner og innhold usynkronisert mellom nivåer, fag og funksjon. Og en forferdelig dårlig kommunisert hensikt, mål, metode med utdanningsreformen" (R4)

5.6 Tillit

Når kompetansen til befalet er mangelfull, så er det nærliggende å tro at tilliten til befalet har gått ned. Forsvarets ledelsesfilosofi er oppdragsbasert ledelse, og den baserer seg på tillit. Respondentene kan fortelle at tilliten ikke har endret seg, men mangelen på kompetanse, bidrar til et enda tettere oppfølgingsregime. I frykt for at noe skal gå galt eller uønskede hendelser skal oppstå, så føler sjefer at de må være mer tilstede for å følge opp den daglige tjenesten.

"Har fått tilbakemeldinger fra kompanisjefer på at de føler at de må være tilstede selv hele tiden og følge opp for å være trygg. Hvis kompaniet er på skytebanen så føler ikke kompanisjefen at han kan ta seg råd til å være på kontoret selv om de har en masse å gjøre, de føler de må ut for å sørge for at ting går i orden" (R2)

"Tillit, som i ordet tillit, har ikke forandret seg, men måten vi gjennomfører utdanning på, eller planlegger utdanning på, har forandret seg. [...] Du må legge kortstokken frem - hvem er det som sitter på den kompetansen for å gjennomføre denne typen utdanning" (R3)

"Tillitt generelt ikke, men når vi opplever at vi må kontrollere mere, så påvirker det hvor stor tiltro den undergitte opplever å ha, som igjen påvirker hvilke håndgrep de tør å ta" (R4)

Flere av respondentene trekker frem dette med ansvar. Med alle de oppgavene som tillegges stillingen, så føler enkelte sjefer at de ikke strekker til og gleder seg til å bli ferdig med jobben. Da undertegnede selv var kompanisjef, så var det drømmestillingen og noe man helst skulle fått lov til å gjøre utover de to årene man var beordret i stillingen.

"Fått tilbakemelding fra kompanisjefer som synes det er for krevende å være kompanisjefer, ansvaret har vært for stort. De føler de ikke strekker til på oppfølging" (R2)

"Det er lagførere som melder at de er utrygge det første året, i utøvelsen av rollen. Og vi har faktisk noen kompanisjefer som melder at dette her er et tungt ansvar fordi jeg må være tilstede overalt. Det er nesten sånn at de er glad for at de snart er ferdig med kompanisjefstjenesten" (R4)

Befalet veiledes av de eldre og mer erfarne, noe som skjer både i den daglige tjenesten, men også under øvelser. Øvelsene trekkes frem som en av de viktigste arenaene for erfaringslæring,

"Alle kompaniene skal lage utdanningsprogram hvor hver enkelt lagfører blir prøvd. Hvor de få ett eller to oppdrag i løpet av uken, hvor de utvikling til strid, ordremøte etc. Da har de med seg de andre lagførerne og troppsjefene, som gir en tilbakemelding etter oppdraget. Da får de en arena hvor de blir sett. På storøvelser så jobber de gjerne litt isolert" (R1)

"Før var det sånn at stridsdommere var noe du så på NATO-øvelsen, mens nå er det kompanisersjanter, trainere, våpenskolefolk som følger avdelingene tett på øvelse. Ikke for å dømme hvem som vant, men for å øke utdanningseffekten av øvelsen. [...] Det er kanskje den måten vi primært driver erfaringslæring på. At vi har en sånn skyggeorganisasjon som følger oss og ser oss i kortene. Dermed er øvingsaktiviteten vår den viktigste arenaen" (R2)

"I det daglige så veiledes lagførerne av sin troppssersjant/fottroppfører, troppsjefen følger opp og ser og eksadronsjefen er ute, nk eskadron er ute å ser" (R3)

"For lag og tropp er det manøverdager, det er deres viktigste arenaen for erfaringslæring. Du kan gjennomføre og evaluere. For kompani og dels bataljon så skjer det i bataljonsrammen. For bataljonene så er det egentlig i SLT, OPG og systemøvelser med brigaden. For brigaden er erfaringslæringen OPG'er opp mot CAX og CPX" (R4)

Erfaringslæring skjer på flere forskjellige arenaer, avhengig av hvilket nivå man tjenestegjør på og hvilke oppgaver man er satt til å løse. Når det kommer til stabsfunksjoner, så er det lettere å gjennomføre utdanning, trening og øving uten at man fysisk må sitte på en kampplattform. Stabene i de forskjellige avdelingene kan gjennomføre stabs- og ledertrening (SLT), Command Post Exercise (CPX) eller Computer Assisted Exercise (CAX) for å skaffe seg erfaringer. Der hvor det trengs å trene på prosedyrer, stridsdriller, taktiske formasjoner etc, så blir det viktigere med arenaer hvor kampplattformen og systemer får virke sammen. Man kan skaffe eksterne veiledere eller så benytter man seg at de ressursene man har internt i avdelingene, noe som bidrar til godt læringsutbytte for de involverte.

5.7 Operativ evne

Gjennom mangelen på kompetanse, funksjonelt fravær, uforutsigbarhet samt lavere ståtid, er respondentene enige om at den operative evnen ikke har økt, men at den er blitt svekket.

"Den oppfattes ikke til å gi økt operativ evne. Jeg tror veldig mange reagerer på utgangspunktet om økonomisk gevinst og tilstrekkelig kompetanse. De to begrepene der gjør at de fleste har bestemt seg, uansett hva utfallet kommer til å bli, så er de i mot. Det oppfattes som et veldig feil utgangspunkt, istedenfor å ta utgangspunkt i "hva er behovet", så har man tatt utgangspunkt i noe annet. [...] Jeg oppfatter at kompetansenivået er lavere nå enn det var. [...] det er mangler i befalskopset" (R2)

"Hvis du avrunder det til innsatsfaktoren "penger", så er det ... antall øvelsesdøgn som gjelder. Det er det som er besluttet og som trengs for å kunne gjennomføre utdanning på alle nivå, opp til brigade. Så lager du en utdanningsreform hvor, bare for å dekke opp for fagutdanningen på lagførerskolen, så kreves det ett bataljonsdøgn. Så da har du ikke økt den operative evnen" (R3)

"Per nå så bidrar ikke utdanningsreformen til økt operativ evne, den har redusert den. Om det er midlertidig eller ikke, det vet jeg ikke. Men innenfor fem år nå, så ser jeg ikke at vi har fått økt antall hoder med tilstrekkelig kompetanse" (R4)

Midlene som spares gjennom utdanningsreformen skal brukes til å styrke operativ struktur og legge forholdene til rette for økt operativ evne. Gjennom innkjøp av nytt materiell, så stemmer nok dette, men det er fortsatt menneskene som omdanner strukturene og våpenplattformene til operativ evne.

6 Drøfting

Jeg vil i dette kapittelet drøfte de ulike funnen jeg har gjort gjennom analysen, da sett opp i mot forskningsspørsmålene samt det teoretiske bakteppet. Etter å ha svart ut forskningsspørsmålene vil jeg sette dette i perspektiv med tanke på operativ evne.

6.1 Hvordan oppfattes OR-personellets kompetanse?

Gjennom OMT så har det nå åpnet det seg en større mulighet for en livslang karriere og med det - livslang læring. URE har sørget for at spesialisten skal kunne få kontinuerlig utdanning underveis innenfor sitt nivå. Dette anses som et skritt i riktig retning, da man tidligere ikke hadde noe særlig utdanningstilbud etter endt befalsskole. Det at man innhar erfaring før man startert på utdanningene er også noe som trekkes frem som en positiv side ved ny utdanningsmodell. I følge Lai (2013) så opererer vi med standardkompetanse og organisasjonsspesifikk kompetanse. Standardkompetansen får man gjennom lederutdanningen som gis ved Forsvarets høgskole, mens den organisasjonsspesifikke utdanningen kommer gjennom fag- og funksjonsrettet utdanning i regi av HVS. Det kan virke som den teoretiske utdanningen innenfor lederskap er god, men man savner at befalet får tid til å praktisere lederskapet før de kommer ut i avdeling. Hvor man tidligere var i et læringsmiljø over lengre tid, og hvor du fikk muligheten til å prøve og feile under kyndig veiledning av erfarne instruktører. Nå så må man «virke» fra dag 1. Og dette kan bidra til at befalet ikke føler seg trygg i rollen som lagfører og derigjennom ikke tørr å prøve å feile, da frykten for å mislykkes er større enn ønsket om å lykkes.

Lengden på kursene har også bidratt til mangler innefor kulturbygging og det å forme befalet. Tidligere så var lengden 12 måneder, mens nå så er den fra 4 – 14 uker. I løpet av disse 12 månedene så var du i et læringsmiljø hvor du ble formet inn i rollen som befal. Nå som kursene er såpass korte, så er man bare innom for å lære det mest nødvendige, før man reiser tilbake til avdelingen. Ledelse er et modningsfag, og som tar tid å beherske. Og det er gjennom praksis den ferdighetsbaserte læringen skjer (Luftforsvarsstaben, 1995, s. 85). Kulturbyggingen skjer nå gjennom avdelingene, og noe sjefssersjantene i avdelingene har fått mere ansvar for. Der hvor man kanskje kom fra et miljø med en usunn kultur, så hadde man muligheten for å endre denne på de 12 månedene, mens nå så vil dette være mer utfordrende på bakgrunn av lengden på utdanningene. En viktig egenskap ved kompetanse er at den ikke alltid er bevisst og eksplisitt, men en stor andel er taus kunnskap. Heier (2017, s. 38) refererer til Michael Polanyi (1966) som sier at mennesker vet mer enn de kan fortelle. Dette er kunnskap som er vanskelig å sette ord og reflektere direkte over. Taus kunnskap er noe som best deles og spres gjennom å jobbe tett med kilden. Det er denne nærheten til praksis som blir avgjørende for å forstå taus kunnskap, da 70-90% av læring skjer gjennom praksis og i utførelsen av arbeidsoppgaver.

Og det er kanskje i avdelingene man best tilegner seg denne kunnskapen om kultur og hvor befalet blir formet over tid.

Det er gjennom studien avdekket mangler innefor fag- og funksjonsrettet utdanning. Det at man har lagt ned utdanningstilbudene innenfor forvaltning bidrar til at denne kompetansen enten er nødt til å erverves gjennom interne kurs i avdelingene eller at man greier å rekruttere utenifra. Det er i tillegg mangler innefor enkelte kategorier, og vintertjeneste er en av dem som skaper utfordringer for Brigade Nord. At befalet ikke får sertifisert utdanning før de har gjennomført VBU 1 anses som for seint. Store deler av brigaden er stasjonert i Indre Troms, en landsdel hvor vinteren er lang og hvor temperaturen fort kan krype under 30 minusgrader. Da er det essensielt å innha kunnskapen om hvordan man opptrer under slike forhold og hvilken påvirkning det kan ha på personellet og utdanningen som gjennomføres. Gjennom kunnskap så kan man minske faren for at uønskede hendelser skal oppstå.

Dette stemmer bra med det Lai (2013) trekker frem angående kompetanseformer. Hvor lederkompetanse og faglig kompetanse er to av de fire formene. Analytisk sett så kan kompetanseformene betraktes isolert, men i praksis så er de sterkt gjensidig avhengig av hverandre. Lederkompetansen til en person vil være avhenig av både den personelige og den sosiale kompetansen, men det hersker stor uenighet om lederkompetanse trenger faglig kompetanse. På lavere nivå i Forsvaret så trengs det god faglig kunnskap for å kunne lede. Ved ny utdanningsreform så ser vi at man har delt opp ledelse og fag- og funksjon, og derigjennom så ender man opp med personell som har den formelle lederutdanningen på plass, men med store mangler innenfor den faglige kompetansen.

Kvotene på de forskjellige utdanningene trekkes frem som en av utfordringene ved kompetansemangelen. Avdelingene får tildelt x-antall plasser ved de forskjellige utdanningene, noe som endrer seg fra gang til gang. Avdelingene må deretter gjennomføre en intern prioritering av sine kandidater. Problemet oppstår når det er flere kvalifiserte kandidater enn det det er plasser til. Det vil med andre ord si at man ikke greier å ta igjen den baubølgen av personell som står i kø og venter på å få gjennomført sertifiserende utdanning. Dette bidrar igjen til en uforutsigbar hverdag, både for avdelingen, men også befalet. Og selv om man har fått indikasjoner på at man er neste mann i køen, så kan tjenesten føre til at avdelingen er nødt til å velge kandidat nr. 2 eller 3 før kandidat nr. 1. Dette med bakgrunn i at soldatutdanningen krever at nettopp kandidat nr. 1 er tilstede, for han var den eneste som hadde godkjent skytebaneinstruktørkurs.

Samtidig som kvotene er for små, så skaper alle nivåene av utdanning et funksjonelt fravær. Avdelingene styres på antall årsverk, og når befalet er borte på utdanning så står stillingen tom. På den ene siden så er det positivt at befalet blir påført mer kompetanse, noe som igjen fører til at den samlede

kompetansebeholdningen i avdelingen går opp. Men på den andre siden så bidrar dette også til en større belastning for dem som er igjen. Oppdragene og soldatutdanningen stopper ikke opp, noe som fører til at andre er nødt til å overta laget eller oppgavene til den som mer borte på kurs/utdanning. Dette fører til økte kostnader da det kreves mer innsats som igjen genererer ekstra arbeidstimer. Når personen kommer tilbake fra utdanningen, så må mest sannsynlig den som har fungert eller overtatt arbeidsoppgavene avspassere for å få ned timeantallet han eller hun har opparbeidet seg. Som vi ser så fører dette til en vond spiral, hvor mange føler at tempoet går opp og arbeidspresset blir større.

Lai (2013) skriver at det er viktig for en organisasjon å identifisere og prioritere kompetansekrav. Hva er det organisasjonen trenger av kompetanse for å dekke kravene som er definert. Samtidig er det viktig å mobilisere den kompetansen som allerede finnes i organisasjonen. Kravene til stillingene står beskrevet i stillingsinstruksen til befalet. Og det kan virke som om at kravene til befalet ikke har blitt mindre, men heller økt i omfang i følge respondentene. Å gjennomføre en kompetansekartlegging har blitt viktig for avdelingene, og kanskje mer nå enn tidligere. Det at URE ble innført før man hadde sett effekten av OMT, har bidratt til at flere av utdanningene har endret innhold. En som gikk VBU 1 2021 har ikke lært det samme som en som gikk VBU1 i 2018. Så når det kommer ett befal som har gjennomført VBU 1, så er det langt fra gitt at de har lært det samme, selv om man kanskje skulle forventet det. Det er blitt vanskeligere å holde oversikt og planlegge tjenesten uten at man har gjennomført en individuell kartlegging av hver ansatt. Noe som vil gi sjefen svar på hvem som er i stand til å gjennomføre hvilken utdanning av soldater og befal, og hvordan han eller hun skal planlegge aktiviteten for sin avdeling basert på kompetanse og tilgjengelighet av personell. Gjennom kartleggingen blir sjefene bedre kjent med sine medarbeidere, man får oversikt over deres styrker og svakheter, og samtidig en oversikt over det totale læringsbehovet i avdelingen.

Å gjennomføre en kompetanseanalyse er en tidkrevende jobb. Sjefer er nødt til å sette av tid til dette for å kunne minske faren for uønskede hendelser. Hvis man tar for gitt at alle lærer det samme på de forskjellige kursene, og setter befal som ikke er sertifisert til å bedrive utdanning, så er faren stor for feillæring. Denne feillæringen kan føre til en alvorlig ulykke, som i værste fall kan koste noen livet.

Som vi ser så er det vesentlige mangler på den faglige kompetansen til befalet. Gjennom OMT så skulle ståtiden opp og antall personell som hadde behov for utdanning skulle gå ned. Undersøkelser gjort gjennom Forsvarets forskningsinstitutt (Fauske & Strand, 2020) og Forsvarets egen medarbeiderundersøkelse viser at det motsatte skjer, det vil si at ståtiden har gått ned. Undersøkelsene viser at grunnen til at de fleste slutter er mangelen på karrieremuligheter, samt et stort ønske om sivil utdanning. Ingen av de utdanningstilbudene som finnes for OR-personellet gir sivil annerkjennelse gjennom studiepoeng. Dette underbygges av Lai (2013) i forhold til det hun kaller «Mastersyken». Der kompetanse og undanningsnivå anses som viktig i det sivile. Der det tidligere var bachelor som gjaldt,

så ser man nå at den nye normen er mastergrad. Og når Forsvaret kommuniserer et utvidet samarbeid med den sivile utdanningssektoren, og man ser utdanningsløpet for offiseren, så er det ikke utenkelig at OR-personellet ønsker å være en del av denne normen.

Forsvaret prøver å øke ståtiden, og har iverksatt en ny bonusordning for spesialister. Dette er ett av ti ulike tiltak etter «prosjekt spesialisten» som skal bidra til en attraktiv og konkurransedyktig karriere, og hvor hensikten er å bidra til en lavere slutttrate og økt ståtid. Erfaringstall viser at mange spesialister slutter i aldergruppen 22-24 år. I følge «Iverksettingsbrev – Ny bonusordning T35» fører dette til slitasjen på utdannings- og opplæringsinstitusjoner, vakanser og for lavt kompetanse- og erfaringsnivå i de operative avdelingene. Ny bonusordning skal være mer fleksibel og man kan nå ta ut et års studiepermisjon etter 4 år, 9 år og 14 års tjeneste, samtidig som man beholder grunnlønn og kvarter/bolig. Bonusordningen er en kompensasjon for at personell må avslutte sin militære karriere ved fylte 35 år, og samtidig lette overgangen til det sivile (Forsvarsstaben, 2020).

6.1.1 Delkonklusjon

Det at OR-personellet nå har muligheten for kontinuerlig utdanning underveis innenfor nivå er noe samtlige respondenter trekker frem som noe positivt. Standardkompetansen som erverves gjennom Forsvarets høgskole virker å være god nok. Men ledelse er et modningsfag, og hvor man tidligere fikk tid til å modnes i trygg rammer og under kyndig veiledning, så skjer altså denne modningen i avdelingen hvor oppdragene står i kø og tempoet er høyt. Respondentene er også samstemte i at det er mangler innenfor den formelle utdanningen som går på fag- og funksjon. Det har oppstått et kompetansesjikt i avdelingene, og mye av grunnen til dette skyldes lav ståtid blant befalet. Det funksjonelle fraværet i avdelingene er blitt veldig høyt etter innføringen av ny utdanningsmodell. Et fravær i avdelingen som bidrar til større risiko for feillæring, en større risiko for uønskede hendelser og ikke minst en større belastning på personellet som er igjen. Det at utdanningen ikke gir uttelling i det sivile, gjort at flere slutter i den hensikt å realiserer egne ambisjoner og mål.

6.2 Hvordan utvikles OR-personellets kompetanse?

I følge Kaufmann og Kaufmann (2009) så kan det være et langt skritt fra erfaring til læring. Å lære av erfaring er i vesentlig grad et spørsmål om kognitiv organisering i form av innkoding, tolkning og organisering av det som læres. Systematisk kompetanseutvikling dreier seg om tiltak for å oppnå eller forsterke læring i organisasjonen i følge Lai (2013). Som vi ser av funnene så driver Brigade Nord kontinuerlig utdanning for å dekke de definerte læringsbehovene som avdekkes gjennom kartleggingen. Det er flere læringsformer hvor kompetansen og kunnskapen tilføres, og av noen av eksemplene som trekkes frem blant respondentene er gjennom prøving og feiling, læring gjennom

dialog, veiledning, imitering og undervisning. «Håndbok i lederskap for Luftforsvaret» (1995) beskriver erfaringslæring som den mest effektive læringsprosessen når det kommer til lederskap.

Brigade Nord er avhengig av det erfarne befalet. Som nevnt tidligere, så er ståtiden lav, noe som fører til et lavt erfaringsnivå blant befalet. Personell fra gammel utdanningsmodell er de som holder hjulene i gang. Utfordringen er at disse er i mindretall og det er de som blir satt til å utdanne nytt befalet som ikke har tilstrekkelig kompetanse. Den totale kompetansebeholdningen har gått ned etter innføring av ny utdanningsmodell i følge respondentene. Gjennom kompetansehevende tiltak så søker avdelingene å gi befalet økt kunnskap. Man søker å heve befalets deklaratve kunnskap (Lai, 2013, s. 47), noe som gjøres ved oppmøte, hvor befalet gjøres kjent med avdelingen og arbeidsregler- og rutiner. Den kausale og prosedyriske kunnskapen tilegnes gjennom utdanning, trening og øving.

Utdanningen som skjer ute i avdelingene skal skjje innenfor trygge og kontrollerte rammer, slik at man ikke går på akkord med sikkerheten. Det finnes flere mulige måter å mitigere for manglende kompetanse. Et alternativ er å utsette enkelte deler av soldatutdanningen til kompetansen er på plass og i verste fall så må du velge å ikke gjennomføre den i det hele tatt. Begge to vil få ringvirkninger for den utdanningsplanen som er lagt, da man ikke har soldatene inne til tjeneste lengre enn 12 måneder. Aktivitetsflaket har alltid en tendens til å være overfylt med andre oppdrag i tillegg til soldatutdanningen før selve utdanningsåret har startet. Dette kan i værste fall føre til at det soldatene ikke får den kompetansen de skal ha, og som er forventet etter førstegangstjenesten, og som igjen fører til at de ikke er skikket til tjeneste ved en senere anledning, som for eksempel til internasjonale operasjoner. Et annet alternativ er å gjennomføre kompetansehevende tiltak internt i avdelingene. Avdelingene gjennomfører intern utdanning på eget befalet med egne instruktører, som sørger for at befalet kommer opp på et tilfredstillende nivå og gjør dem i bedre stand til å lykkes i jobben sin. Dette er ressurskrevende, både med tanke på personell og materiell, og bidrar til økt slitasje. Det positive med dette er at man får avdekket standpunkt og muligens hevet mestringsfølelsen til befalet, og som igjen kan smitte over på de undergitte i form av god og riktig læring.

Det viser seg at erfaringslæringen ikke er godt nok systematisert i Hæren. HVS jobber med et nytt reglement for erfaringshåndtering. Dette vil kunne bidra til til bedre systematisering av erfaringslæring og erfaringsoverføring. Avdelingene gjennomfører forskjellige former for evaluering av tjenesten. Forsvaret benytter seg at Kolb's erfaringslæringssyklus (Hæren, 2018). Denne er delt inn i fire steg, hvor man har en handling, som fører til en observasjon, som igjen fører til en vurdering, og som til slutt ender opp i læring. «After-action» er en ofte benyttet metode, hvor man går igjennom aktiviteten som er gjennomført og trekker ut erfaringer, både positive og negative. Disse erfaringene bygge man videre på og bidrar til at man er bedre rustet til neste gang man står i en lignende situasjon. Kaufmann & Kaufmann (2009, s. 198) referer til Argyris og Schön, som mener at mye av læringen i

organisasjoner karakteriseres av enkelkretslæring, hvor man justerer eksisterende prosedyrer og rutiner ved å rette opp avvik og feil. Men dobbelkretslæring, så setter man spørsmålsteget ved grunnprinsippene ved jobben og kanskje finner feil og mangler ved disse. Hæren god på enkelkretslæring, og har en vei å gå for å kunne oppnå dobbelkretslæring.

På den andre siden så kan frykten for det nye og ukjente hindre utvikling og læring, man gjør som man alltid har gjort og er fornøyd med det. Det finnes flere arenaer for erfaringslæring, og øvelser trekkes frem som den mest fremtredende. Hvor man tidligere kun hadde stridsdommere på de store NATO-øvelsene, så har dette blitt en mer vanlig praksis, hverfall i Brigade Nord. Enkelte avdelinger har egne trainere² på kompani og bataljonsnivå, noe som bidrar til større utbytte av den utdanningen, treningen og øvingen som gjennomføres versus de avdelingene som ikke har dette i egen organisasjon. Avdelingene uten trainere belager seg på sjefssersjantene.

Veiledning har som mål å fremme læring, utvikling og vekst i følge i følge Luftforsvarsstaben (1995). Dette er noe som kan skje gjennom en enkeltstående oppgave eller over lengre tid. Etter innføringen av OMT, så har Brigade Nord fått sjefssersjantene på tropp, kompani, bataljon og brigadenivå, som skal komplementere troppsjefen, kompanisjefen, bataljonsjefen og brigadesjefen. Dette har ført til at man har flere ressurser å spille på med tanke på oppfølging og veiledning av befalet. God veiledning bidrar til trygghet, noe som trengs skal man oppnå et god læringsmiljø hvor befalet føler de kan prøve og feile, uten at det skal få negative konsekvenser.

Videre er internrekruttering en viktig del av arbeidet i avdelingene, og er noe sjefssersjantene bruker mye tid på. Førstegangstjenesten fungerer som en rekrutteringsbrønn. Rundt 10% av de menige som har fullført ordnær førstegangstjenesten, fortsetter i en eller annen form for aktiv tjeneste i Forsvaret. Hvor mange som rekrutteres til videre tjeneste varierer i forhold til avdeling og tidspunkt på året de er ferdig med førstegangstjenesten. Produksjonsstrukturen- og styrkestrukturen skal fylles, samtidig som man skal rekruttere til spesialistkorpset, befalsutdanning, aktiv reserve og Heimeværet (Køber et al., 2019). Det er med andre ord en viktig, men samtidig tidkrevende jobb som må til. En av utfordringene med seleksjonen til Hærens lagførerskole er at det ikke er noe felles opptak- og seleksjon, slik som på Forsvarets befalsskole. Dette medfører at motivasjonen til kandidaten ikke blir satt på prøve før utdanningen starter. I tillegg så er kravet til evnenivå forskjellig fra Hærens lagførerskole til Forsvarets befalsskole. Dette resulterer i at flere ikke har mulighet for en videre karriere i Forsvaret. For å kunne rekruttere eksternt har Forsvaret opprettet et jobbregister. Her kan personer som har tidligere erfaring fra Forsvaret registrere seg, og hvorpå avdelinger kan ta forbindelse med vedkommende hvis han eller hun innhar en kompetanse det er bruk for.

² Trainer – Personell som har som oppgave å følge opp utdanning, trening og øving i en avdeling.

Medarbeiderens kompetansepotensial må mobiliseres gjennom relevante oppgaver og utfordringer for å bidra til ytelse, måloppnåelse og verdiskapning i følge Lai (2013). En av de fem måleindikatorerne for kompetansemobilisering hun nevner er samsvar mellom de kravene jobben stiller og den ansattes kompetanse. Krav til stillingen og manglende kompetanse er belyst tidligere i oppgaven. En annen måleindikator er at den ansatte får utnyttet sin kompetanse sett opp mot forventningene man hadde før man startet i jobben. Dårlig kompetansemobilisering er å gjøre medarbeiderne inkompetente, og kan føre til redusert motivasjon, redusert mestringstro og svekket innsats og ytelse over tid.

I følge Mintzberger's (1975) rolle – terminologi så innhar lederen ti ulike roller. Lederen er ansvarlig for arbeidet til sine underordnede. Noen av handlingene innebærer direkte lederskap, som for eksempel opplæring og utdanning, men også indirekte lederskap gjennom å motivere og oppmuntre. Ved å føle selv at man ikke strekker til, eller har overskudd ei heller kompetansen som trengs for å utøve dette lederskapet, så blir det utfordrende å motivere andre igjen. Man kan stille seg spørsmålet om det ligger en forventning til at befalet som kommer ut av utdanningsinstitusjonene skal være klar til å «virke» fra dag 1, slik som tidligere. Mintzberger (1975) trekker frem dette med lederen er en gallionsfigur og kanskje en man ser opp til. Befalet har gjennom sin utdanning kvalifisert seg til å inneha en lederfunksjon, og gis ansvar- og myndigheten over sine underordnede. Selv om man innehar den formelle ledelsen, så hjelper det lite hvis de underordnede ikke oppfatter befalet som en leder. Dette kan skje gjennom svakt lederskap eller at befalet oppfattes som inkompetent. Og ut i fra funnene om mangelen på kompetanse og erfaring, så er ikke det med på å øke legitimiteten.

Forsvaret har valgt oppdragsbasert ledelse som sin ledelesesfilosofi, hvor hensikten er å desentralisere beslutningsmyndigheten, og utnytte kompetansen og kreativiteten i hele organisasjonen. Den baserer seg på stor grad av tillit mellom over- og underordnede (Forsvaret, 2020a). Og i følge Kaufmann & Kaufmann (2009) er kompetanse en av de fem nøkkeldimensjonene i tillit. Og flere studier viser at økt tillit mellom leder og medarbeider ofte øker organisasjonens prestasjoner og resultater. De trekker også frem dette med personlig lederskap, og at dette er en av betingelsene som må være til stede for at man skal oppfattes som en «ekte leder». Det er at man har en opplevd legitimitet blant personene man leder, og som bygges opp gjennom handlinger, noe som krever faglig dyktighet og evne til oppgaveløsning. Tilliten til befalet har ikke endret seg, men man bedriver mer oppfølging og kontroll enn tidligere. Kontrollen og den tette oppfølgingen kan bidra til at befalet føler de blir overvåket og passet på, og dermed øker frykten for å prøve og feile («learning by burning»).

Når det kommer til situasjonsbetinget lederskap, så kan vi ut fra modellen til Hersey og Blanchard (Luftforsvarsstaben, 1995, s. 55) se at når kunnskapen er svak og motivasjonen er sterk, så kreves det en mer autoritær lederstil. En instruerende lederstil som preges av enveiskommunikasjon hvor lederen forteller hva, hvordan, når og hvor medarbeideren skal utføre sine oppgaver. Konstant oppfølging av

personellet er krevende i lengden og det hviler et stort ansvar på sjefer. Tiden strekker ikke til og man er nødt til å utsette andre viktige gjøremål. Det blir lange arbeidsdager og tempoet økes i avdelingen. I værste fall så kan folk gå lei eller bli utbrent. Og når man har befal som føler seg utrygge i rollen og har sjefer som føler et alt for stort press, så er dette et faresignal man bør ta på alvor.

6.2.1 Delkonklusjon

Brigade Nord belager seg i stor grad på det erfarne befalet. Det er disse som må stå for mye av utdanningen som gjennomføres i avdelingene. I tillegg må Brigade Nord kompensere for manglende kompetanse ved å gjennomføre kursing av eget befal, slik at de kommer opp på et tilfredstillende nivå. Dette øker kostandene og bidrar til større slitasje på personell og materiell, samt mindre penger til systemøving. Man bedriver løpende mitigering av huller i utdanningen, og oppretter egne interne opplæringsarenaer. Det kan virke som det er en økt fokus på kompetanseutvikling i Brigade Nord, og at det skyldes kompetansemanglene i organisasjonen. Når det gjelder erfaringslæring, så er det ingen endringer der med tanke på ny utdanningsmodell. Kompetansesituasjonen i Brigade Nord tilsier en større grad av oppfølging og kontroll fra sjefer på alle nivåer. Tilliten er ikke ansett å ha endret seg, men det kan likevel virke som at behovet for oppfølging og kontroll kan bidra til at befalet føler på en større frykt for å ikke strekke til. Det skal også peresiseres at det er mange dyktige og flinke befal i Brigade Nord. Mangelen på kompetanse hos befalet har kanskje bidratt til økt bruk av den autoritære lederstilen.

6.3 Perspektivering

Operativ evne er i Forsvarets fellesoperative doktrine definert til å være «*evnen til å løse sine oppgaver, herunder planforberedelser og beredskap. En funksjon av styrkenes evner og kapasiteter, tilgjengelighet, deployerbarhet og utholdenhet*» (Forsvarets høyskole, 2019, s. 245). Innledningsvis nevnte jeg også dette med å gå fra «beredskapsklar» til «klar» innenfor gitte klartider. Gjennom studien er det avdekket en rekke utfordringer rundt den nye utdanningsmodellen. Mangler innenfor fag- og funksjonsutdanning er med på å utfordre den evnen avdelingen har til å løse sine oppgaver. Dette har ført til at Brigade Nord ofte må gjennomføre mitigerende tiltak for å kompensere for stadig manglende kompetanse, og som igjen kan føre til at man er nødt til å omdisponere ressurser og utsette eller i ytterste konsekvens avlyse aktiviteter som for eksempel systemtrening. Systemtrening er viktig for Brigade Nord da man gjennom å integrere forskjellige kapasiteter søker å oppnå synergieffekter. Man ønsker å få mer ut av ressursene ved å samvirke enn om man hadde brukt kapasitetene hver for seg. Brigade Nord gjennomfører taktisk samvirke (Forsvarets høyskole, 2019, s. 251) med avdelinger, både innad i Hæren, men også med andre forsvarsgrener, samt allierte. Forsvaret har valgt oppdragsbasert ledelse og hvor hensikten er å kunne håndtere hurtige endringer, opprettholde tempo

og utnytte mulighetsvinduer gjennom initiativ og beslutninger på flere nivåer. Den benytter seg av kompetansen og kreativiteten i hele organisasjonen (Forsvaret, 2020a). Og ved mangelen på systemtrening, så vil man stille svakere, både i forhold til samvirke med andre, men også når det kommer til ledelse ved gjennomføring. Fraværet av personell gjør det utfordrende å bedrive soldatutdanning, og det legges mye ansvar på det personellet som er igjen i avdelingene og bidrar til økt tempo og arbeidspress. Tilgjengeligheten på personell utfordrer både reaksjonstiden og klartidene, og de avdelingene som har et kompetansegap vil dermed ikke kunne utføre visse oppgaver, da de også har vakanser i organisasjonen. Og mangler man fagpersonell, så kan det i ytterste konsekvens bety at man ikke har kompetanse til å gjennomføre operasjonsplanlegging innenfor visse fagkategorier, og som igjen kan få fatale følger for en operasjon. Uforutsigbarheten som oppstår gjennom stadige endringer i utdanningen, da med tanke på kvoter og kursinnhold, gjør det vanskelig for avdelingene å planlegge den daglige tjenesten – tjenesten som skal på ett eller annet tidspunkt bringe dem fra «beredskapsklar» til «klar». Når ståtiden er lav bidrar dette til lavt erfaringsnivå.

Materiellanskaffelsene til Hæren består av mye tungt og avansert materiell, og hvor det kreves god kunnskap for å kunne operere og utnytte kapasiteten slik at den gir best mulig effekt. Det tar lang tid å utdanne personellet på de forskjellige materielltypene, og det kreves mye trening og øving for å kunne bli god og opparbeide seg erfaring. Det å jobbe under press er krevende, og det blir ikke mindre krevende hvis du ikke føler deg kompetent i jobben du er satt til å løse. Det er lederen sin jobb, både gjennom samspill- og relasjonsorientert lederadferd, men også oppdragsorientert og utviklingsorientert lederadferd, å bygge effektive grupper som samhandler på en måte som er gunstig for å løse de oppgaver de står ovenfor. Lederskapet som benyttes i fred er det samme lederskapet som skal benyttes i krise og krig (Forsvaret, 2020a). I verste fall så kan motstanderen utnytte den ubalansen og de svakhetene som er oppstått i en avdeling til sin fordel ved en eventuell krise eller krig.

7 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg tatt for meg ny utdanningsmodell for OR-personellet og sett på hvilken konsekvenser den har for kompetansetilførselen til Brigade Nord. Jeg har benyttet meg av teori som omhandler kompetanse, læring og ledelse for å underbygge de funnene studien presenterer.

For å svare på oppgavens problemstilling velger jeg å trekke frem forskningsspørsmålene først.

Forskningsspørsmål 1: Hvordan oppfattes OR-personellets kompetanse?

Kompetansen til OR-personellet oppfattes som mangelfull, og det er spesielt innenfor fag- og funksjonsutdanningen de største utfordringene ligger. Etter reformen så har FHS fått ansvaret for ledelsesutdanningen, mens fag- og funksjonsutdanningen er gitt til grenene. Hæren har gitt dette oppdraget til HVS. Samtidig som HVS skal ha ansvaret for denne utdanningen, er de også nødt til å understøtte FHS med fagutdanning av kadetter ved krigsskolen. Man tømmer HVS for kompetanse og avdelingene er nødt til å understøtte kursene ved HVS med erfarne instruktører. Det store utdanningsbehovet innenfor spesialisøylen fører til et stort funksjonelt fravær, både av befal som skal gjennomføre utdanning, men også av instruktører som støtter utdanningen. Erfaringsnivået i avdelingene er lavt og mye av grunnen til dette er ståtid. Personellet slutter tidligere enn det Hæren ønsker, slik at den kompetansen personen har ervervet gjennom kurs og utdanning får man ikke utnyttet tilstrekkelig. Erfaringsoverføringen til de yngre forringes og man har stadig vekk mer uerfarent personell i organisasjonen.

Forskningsspørsmål 2: Hvordan utvikles OR-personellets kompetanse?

Brigade Nord belager seg i stor grad på det erfarne befalet som har stått lenge over tid. Disse står for mye av utdanningen som gjennomføres ved avdelingene. Ved at utdanningen er mangelfull, så gjennomføres det interne kurs for å få nytt befal opp på et tilfredsstillende nivå. Erfaringsoverføring skjer fra de eldre og mer erfarne til de yngre og mindre erfarne. Øvelser trekkes frem som den arenaen hvor erfaringslæringen er størst. Det er også avdekket et større behov for oppfølging og kontroll av befalet, noe som også kan føre til kompetanseheving. Gjennom god veiledning og evalueringer får befalet konstruktive tilbakemeldinger på utøvelsen av sin funksjon, og har dermed muligheten for å trekke erfaringer, reflektere over dette og putte det i erfaringsbanken til seinere. Gjennom individuell kartlegging av personellet avdekkes kompetansemanglene og man har da mulighet for å gjennomføre målrettet kompetanseheving, både innenfor enkeltmann, lag, tropp også videre.

Problemstilling: I hvilken grad tilfredstiller dagens utdanningsmodell Brigade Nord's behov for kompetent OR-personell?

OR-personellet har nå muligheten for kompetansebygging gjennom en livslang karriere. Det kan virke som at det ikke er noe feil med hvordan selve utdanningsmodellen er lagt opp. At man erverver seg kompetanse etter så så lang tjeneste og ut i fra hvilket nivå man er på trekkes frem som noe positivt. Innhold på de forskjellige utdanningene har også endret seg i takt med URE, og det faglige innholdet kanskje for seint, noe sertifisering innenfor vintertjenste er et godt eksempel på.

Ledelsesteorien som befalet erverver seg gjennom utdanningen holder et godt nivå, men det er liten tid til å praktisere lederskapet før man kommer ut til avdeling. Det at fag- og funksjonsutdanningen ikke lenger er en del av befalsutdanningen, men er lagt til grenene bidro til opprettelsen av Hærens lagførerskole, noe som gjør at man bruker dobbelt så mye ressurser enn tidligere. Tidligere hadde Hæren en egen befalsskole som utdannet både på ledelse og fag. Det store utdanningsbehovet bidrar til et økt funksjonelt fravær og større arbeidspress på de ansatte. Mye av grunnen til at utdanningsmodellen ikke fungerer som den er tenkt, er ståtid. Personellet slutter tidligere for å erverve seg sivil kompetanse. Man må hele tiden fylle på i bunn, og dette medfører større press på utdanningsinstitusjonen. Kvoten er heller ikke store nok, slik at det underproduseres. Dette igjen fører til vakanser i organisasjonen som igjen fører til at yngre personell uten den riktige sertifiseringen blir satt til å utføre en jobb de ikke er kvalifisert for. Dette øker sjansene for feillæring og uønskede hendelser. Man blir litt dårligere fra år til år, og til slutt så kan man ende opp med en organisasjon med liten erfaring totalt sett. Slik tilstanden er i dag, så tilfredstiller utdanningsmodellen i mindre grad Brigade Nord's behov for kompetent OR-personell. Kvotene er for små med tanke på det behovet som finnes i Hæren, samt at utdanningen er lite forutsigbar, og skaper mye usikkerhet, både med tanke på kursplasser, men også med tanke på innhold. Grunnet de mange utdanningsnivåene er det funksjonelle fraværet høyt. Hadde man greid å øke ståtiden blant befalet, så ville situasjonen kanskje vært noe annerledes.

7.1 Anbefaling til videre forskning

Studien anbefaler å se nærmere på om rekrutteringen som gjøres inn til Forsvaret er hensiktsmessig, da sett opp i mot Forsvarets behov. Med tanke på at flere og flere yngre slutter og ønsker å skaffe seg en utdanning, så hadde det vært interessant å se om man rekrutterer feil type personell med tanke på «beholde» perspektivet. I tillegg så hadde det vært interessant å finne ut om de andre forsvarsgrenene, Sjø og Luft, har samme oppfatning og utfordringer med den nye utdanningsmodellen for spesialister.

Litteraturliste

Befring, Å. M., & Norum, H. (2018). Vil ha omkamp om forsvarsutdanningen. *NRK.no*.

<https://www.nrk.no/norge/vil-ha-omkamp-om-forsvarsutdanning-1.13944922>

Berglund, P. E. (2020). Brigade for fremtiden. *Forsvarets Forum*.

<https://forsvaretsforum.no/alliert-trening-haeren-kronikk/brigade-for-fremtiden/165884>

Creswell, J. W. (2014). *Research Design* (4. utgave). SAGE Publications.

Fauske, M. F., & Strand, K. R. (2020). *Hvorfor slutter spesialisten i Forsvaret?* (Nr.

20/01099). Forsvarets forskningsinstitutt.

<https://publications.ffi.no/nb/item/asset/dspace:6709/20-01099.pdf>

Forsvaret. (2015). *Implementerings- og milepælsplan—Ordning for militært tilsatte*.

Forsvarets intranett

Forsvaret. (2020a). *Forsvarets grunnsyn på ledelse*.

Forsvaret. (2020b). *Lagførerkurs i Hæren*.

<https://www.forsvaret.no/utdanning/befalsutdanninger/lagforerkurs-i-haeren>

Forsvaret. (2020c). *Ordning for militært tilsatte* [Internett]. [https://www.forsvaret.no/soldater-](https://www.forsvaret.no/soldater-og-ansatte/ansatt/ansettelsesforhold/ordning-for-militaert-tilsatte)

[og-ansatte/ansatt/ansettelsesforhold/ordning-for-militaert-tilsatte](https://www.forsvaret.no/soldater-og-ansatte/ansatt/ansettelsesforhold/ordning-for-militaert-tilsatte)

Forsvaret.no. (u.å.). *Utdanning i Forsvaret*.

<https://www.forsvaret.no/utdanning/utdanninger?educationType=Befalsutdanning>

Forsvarets høgskole. (2019). *Forsvarets fellesoperative doktrine*. Forsvarsstaben.

Forsvarsdepartementet. (2016). *Prop. 151 S (2015-2016)*. Det Kongelige

Forsvarsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-151-s-20152016/id2504884/>

Forsvarsdepartementet. (2018). *Prop. 1 S*. Det Kongelige Forsvarsdepartement.

https://www.regjeringen.no/contentassets/0d9a279e01a94aa395e95018718ab2b7/no/pdfs/prp201820190001_fdddpdfs.pdf

Forsvarssjefen. (2017). *Utdanningsreformen—FSJ gjennomføringsplan*. Forsvarssjefen.

Forsvarsstaben. (2020). *Iverksettingsbrev—Ny bonusordning T35*. Forsvarsstaben. Forsvarets intranett

Heier, T. (Red.). (2017). *Kompetanseforvaltning i Forsvaret*. Fagbokforlaget.

Hæren. (2016). *Karriere- og tjenesteplan*. Hæren. Forsvarets intranett

Hæren. (2018). *Konsept for leder- og ledelsesutvikling i Hæren*.

Håkonsen, H. B., & Knarvik, A. O. (2018). *Friheten er ikke gratis. En kvalitativ analyse av drivkreftene bak Forsvarets utdanningsreform*. UiT Norges arktiske universitet.

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (3. utgave). Cappelen Damm Akademisk.

Johannessen, A., Per Arne Tufte, & Christoffersen, Line. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave). abstrakt forlag.

Johansen, R. B., Thomas Hol Fosse, & Ole Boe. (2019). *Militær ledelse* (1. utgave). Fagbokforlaget.

Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjoner og ledelse* (4. utgave). Fagbokforlaget.

Køber, P. K., Hellum, N., & Hanson, T. (2019). *Førstegangstjenesten som rekrutteringsbrønn for videre karriere i Forsvaret*. [FFI-rapport]. Forsvarets forskningsinstitutt.

<https://publications.ffi.no/nb/item/asset/dspace:6439/19-01788.pdf>

Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse* (3. utgave). Fagbokforlaget.

Luftforsvarsstaben. (1995). *Håndbok i lederskap for Luftforsvaret (HFL 400-1)*.

Martinsen, Ø. L. (Red.). (2017). *Perspektiver på ledelse* (4. utgave). Gyldendal Akademiske.

-
- Moxnes, R. A., & Morén, J. A. (2018). *Utdanningsreformen: Økonomisk gevinst eller operativ effekt? En kvalitativ studie av implementeringen av utdanningsreformen i Forsvaret*. UiT Norges arktiske universitet.
- Nilssen, A. (2019). Introduksjon til Brigade Nord. *Folk og Forsvar*.
<https://www.folkogforsvar.no/en-introduksjon-til-brigade-nord/>
- Nordhaug, O. (2004). *Strategisk kompetanseledelse*. Univeritetsforlaget.
- Olsen, Ø. F. (2018). Frykter for utdanningen. *Forsvarets Forum*.
<https://forsvaretsforum.no/frykter-for-utdanningen/117512>
- Regjeringen. (2015). *Prop. 111 LS (2014-2015)—Ordningen for militært tilsatte og endringer i forsvarspersonelloven m.m. (Militærordningen)*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/6323bbae80bc48a2a4e27022acef98d6/no/pdfs/prp201420150111000dddpdfs.pdf>
- Stensland, E. (2018). *Forsvarets utdanningsreform: Blir ny ordning for militær tilsatte tilstrekkelig ivaretatt i utdanningsreformen?* Krigsskolen.
- Vedum, T. S., Hareide, Knut Arild, Ness, Steinar, Grøvan, Hans Fredrik, & Lundteigen, Per Olaf. (2018). *Representanforslag 164 S*. <https://lovdata.no/static/REPFOR/repfor-201718-164.pdf>

Vedlegg A – Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Utdanningsreformen i praksis.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut i hvilken grad tilfredsstillende dagens utdanningsmodell Brigade Nords behov for kompetent OR-personell, og bidrar den til økt operativ evne. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet med studien er utforske hvilke konsekvenser ny utdanningsmodell har for en operativ avdeling som Brigade Nord, samt belyse hvilke styrker og svakheter som ligger i modellen. Dette vil igjen bidra til å finne ut om utdanningsmodellen øker den operative evnen. Studien vil gå i dybden innenfor fagfeltene kompetanse, ledelse og læring for å kunne besvare problemstillingen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Studenten André Chr. Solhaug gjennomfører studien, som del av masterprogrammet ved Forsvarets Høyskole – Stabsskolen. Veileder er major Roger Lien.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Ettersom studien avgrenses til Brigade Nord, vil det være naturlig å intervjuer nøkkelpersonell i lederposisjoner i flere av Brigade Nords avdelinger.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det vil bli gjennomført et semi-strukturert intervju på ca. 60 - 90 min. Hvis ønskelig kan spørsmålene sendes på e-post i forkant av intervjuet. Det planlegges med anonyme deltakere, men det kan ikke garanteres at ikke noen i Forsvaret kan gjenkjenne meninger eller nyanser i deres svar. Det vil det bli tatt opptak av intervjuet, i tillegg til notater underveis.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette kan gjøres på mail til følgende mailadresse: acsolhaug@gmail.com eller mobil: 93098893.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Det vil kun være meg som student og min veileder som vil ha tilgang på de data som jeg får fra deg.*
- *Dataene vil være lagret lokalt på utdelt Ipad fra Forsvaret og i privat notatbok. Dette vil bli slettet etter protokoll ved sensur på oppgaven.*

-
- *Dataene vil publiseres som empiriske funn i masteroppgaven. Der vil de videre bli analysert opp mot det teoretiske rammeverket for oppgaven.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er *midten av juni 2021*.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Forsvarets Høyskole* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Forsvarets Høyskole ved major Roger Lien og student André Chr. Solhaug*
- Vårt personvernombud: *Forsvarets Høyskole anvender NSD som personvernombud*
- Ved administrative spørsmål kan Morten Flagestad ved FHS Stabsskolen kontaktes

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Major Roger Lien (Veileder)
(Student)

André Chr. Solhaug

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at data som jeg meddeler ikke kan garanteres anonymitet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg B – Intervjuguide

Innledning:

Dette prosjektet er en masteroppgave ved Forsvarets Høgskole (FHS) hvor formålet er å se på utdanningsreformen (URE) i Forsvaret og nærmere bestemt ny utdanningsmodell for befall. Hensikten med URE er at den skal være relevant, behovsprøvd, fleksibel, kostnadseffektiv og samtidig skal gi en god militær utdanning. Summen av dette skal igjen bidra til økt operativ evne. Studien ønsker å finne svar på hvilke konsekvenser ny utdanningsmodell har for en operativ avdeling som Brigade Nord, samt belyse hvilke styrker og svakheter som ligger i modellen. Svarene på første del av problemstillingen vil være med på å gi svar på andre del av problemstillingen som omhandler økt operativ evne.

Studiens problemstilling er: *I hvilken grad tilfredstiller dagens utdanningsmodell Brigade Nord's behov for kompetent OR-personell, og bidrar den til økt operativ evne?*

Oppgaven er gjennomført som en case-studie, hvor teori og litteratur innenfor kompetanse, ledelse og læring gir det teoretiske bakteppet for oppgaven.

Formalia:

- Intervju gjennomføres som et individuelt, åpent intervju og vil bli tatt opp med lydopptaker. Det vil i tillegg bli gjort notater underveis.
- Deler av intervjuet vil bli transkribert, og det gis mulighet for gjennomlesning av mine funn i etterkant.
- Alle sitater fra oppgaven vil fremlegges for godkjenning før ferdigstilling av oppgaven.
- Ingen respondenter vil bli navngitt, foruten om avdelingstilhørighet.
- Oppgaven er ugradert
- Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NDS) og Forsvarets forskningsnemd.

-
- Du kan når som helst trekke deg fra intervjuet.
 - Varighet på intervjuene: 1 – 1,5 time.
 - Ved samtykke – Underskrive samtykkeerklæring.
 - Spørsmål til overnevnte eller noe som er uklart?

Spørsmål:

Åpent spørsmål:

1. Hva legger du/dere i begrepet kompetanse og kompetent?

Spørsmål:

2. Hva er dine/deres tanker rundt erfaringsbasert utdanning?
3. Hvordan er kompetansen til de som kommer ut fra de forskjellige utdanningsnivåene (mangler/mangler ikke)?
4. Hva mener du/dere er styrkene ved ny utdanningsmodell?
5. Hva mener du/dere er svakhetene ved ny utdanningsmodell?
6. Hvordan påvirkes avdelingen av ny utdanningsmodell?
7. Kommer de ulike utdanningstrinnene på rett tidspunkt i karrieren?
8. Er kvotene på de ulike utdanningstrinnene store nok?
9. Vil du/dere si at den nye utdanningsmodellen bidrar til økt ståtid - hvorfor/hvorfor ikke?
10. Hvordan mener du/dere befalet best tilegner seg lederkompetanse, gjennom teori, praksis eller en kombinasjon?
11. Har ny utdanningsmodell påvirket utøvelsen av lederskap i avdelingen?

-
12. Blir tilliten til befalet utfordret med innføringen av ny utdanningsmodell, og har du/dere noen eksempler på dette?
 13. Opplever du/dere at befalets mestringstro har endret seg etter innføring av ny utdanningsmodell?
 14. Hvordan gjennomføres erfaringslæring i deres avdeling?
 15. Hva tenker du/dere er den viktigste arenaen for erfaringslæring?
 16. Hvordan vil du si læringsmiljøet er i avdelingen?
 17. Hvordan veiledes befalet i avdelingen?
 18. Ligger det en forventning om at befalet skal være «plug&play» når de kommer tilbake fra utdanning?
 19. Hva tror du/dere er grunnen til at det er mer negativ omtale av utdanningsreformen enn positiv?
 20. Vi du/dere si at den nye utdanningsreformen bidrar til økt operativ evne (hvorfor/hvorfor ikke)?

Avsluttende spørsmål:

21. Er det noe du føler ikke er belyst gjennom spørsmålene, eller som du ønsker å utdype?

Avslutning:

- Avslutte lydopptaket.
- Takke for at respondenten tok seg tid i en ellers hektisk hverdag, og be om å få ta forbindelse hvis noe er uklart eller trenger utdypning.

Vedlegg C – Tillatelse fra NSD

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Utdanningsreformen i praksis - En studie av ny utdanningsmodell for spesialister

Referansenummer

607303

Registrert

07.04.2021 av Andre Christian Solhaug - acsolhaug@gmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

Forsvarets Høgskole / Forsvarets stabsskole

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Roger Lien, rolien@mil.no, tlf: 90677661/73995475

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Andre Christian Solhaug, acsolhaug@gmail.com, tlf: +4793098893

Prosjektperiode

08.04.2021 - 24.06.2021

Status

07.05.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

07.05.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 07.05.2021 med vedlegg.

Vedlegg D – Tillatelse fra Forsvaret



FORSVARET
Forsvarets høyskole

1 av 2

Vår saksbehandler

Borghild Boye, bboye@mil.no
+4723 09 57 55, 0510 5755
FHS/FAGSTAB/SEK STUD STØ

Vår dato

2021-04-27

Vår referanse

2021/014020-004/FORSVARET/ 002

Tidligere dato

Tidligere referanse

Til

André Christian Solhaug

.

..

Kopi til

HÆR/BRIG N

Tillatelse til å innhente opplysninger i og om Forsvaret til forskningsformål

1 Bakgrunn

Forsvarets høyskole (FHS) har mottatt din søknad av 19. april 2021 om tillatelse til å innhente opplysninger i og om Forsvaret til forskningsformål. Prosjektet det skal innhentes data til er en masteroppgave, og følgende problemstilling er oppgitt: «I hvilken grad tilfredsstillers dagens utdanningsmodell Brigade Nords behov for kompetent OR-personell, og bidrar den til økt operativ evne?» Det skal gjennomføres intervju med sjefer på ulike nivå i Brigade Nord, og tillatelse fra avdelingen er innhentet.

2 Drøfting

Vurdering av søknader om tillatelse til å innhente opplysninger i og om Forsvaret til forskningsformål er regulert av *Bestemmelse om utlevering av personopplysninger til forskning og gjennomføring av spørreundersøkelser*, fastsatt av sjef HR-avdelingen i Forsvarsstaben 1. mai 2018.

I henhold til punkt 2.3 og 2.4 i denne bestemmelsen er det en forskningsnemnd oppnevnt av sjef FHS som har myndighet til å behandle søknader om tillatelse til datainnsamling i Forsvaret. Kriterier og rettsgrunnlag som skal legges til grunn for vurderingen er omtalt i punkt 4.1 og 4.2.

Forskningsnemnda har vurdert din søknad som tilfredsstillende i henhold til gjeldende krav.

3 Vedtak

Søknad om tillatelse til å innhente opplysninger i og om Forsvaret til forskningsformål innvilges. Tillatelsen gjelder til prosjektslutt 30. juni 2021.

4 Vilkår for tillatelsen

Det er kun gitt tillatelse til innhenting av det datamaterialet som fremgår av søknaden. Data hentet fra Forsvaret skal ikke benyttes til andre formål enn den aktuelle masteroppgaven. Ved prosjektslutt skal alle data hentet fra Forsvaret slettes. Det skal sendes sluttmelding til FHS vedlagt masteroppgaven. Sluttmelding sendes til fhs.datautlevering@mil.no

Postadresse

Postboks 800 Postmottak
2617 Lillehammer
Norge

Besøksadresse

Oslo mil/Akershus
0015 OSLO
Norge

Sivil telefon/telefaks

/

Militær telefon/telefaks

99/0500 3699

Epost/ Internett

postmottak@mil.no
www.forsvaret.no

Vedlegg

Organisasjonsnummer
NO 986 105 174 MVA

Sven G. Holtmark
professor
leder av forskningsnemnda

Dokumentet er elektronisk godkjent, og har derfor ikke håndskreven signatur.