



**FORSVARET**  
Forsvarets høgskole

## **Lederutvikling ved krigsskolene**

*Satt i gamle spor, eller moderne, fremtidsrettet og tilpasset  
forsvarets behov og ambisjoner?*

**Lars Eirik Aas**

Masteroppgave  
Forsvarets høgskole  
vår 2022

---

---

# Forord

Det å skrive denne masteroppgaven har vært en følelsesmessig berg og dalbane. Fra de dype daler hvor ingenting gir mening og ordene sitter fast, til de store høyder der analyse og drøfting flyter naturlig. Prosessen har på mange måter gjort at jeg har lært mer om meg selv, på godt og vondt.

De dagene jeg har befunnet meg i de dype daler, har jeg vært heldig å ha både gode medstudenter og kollegaer på jobb, som har bidratt til at veien opp har blitt lettere. Takk!

Jeg vil rette en stor takk til respondentene fra de tre krigsskolene som tok seg tiden til å sitte ned og snakke reflektert og ærlig om deres erfaringer i utdanningen.

Takk til instruktørene Vegard Engum (SKSK), Roger Lien (LKSK) og Haakon Hjortmo (KS), som har satt sine gode navn og rykter på spill ved å bidra med faglig tyngde og verdifull erfaring. Uten dere hadde denne studien blitt vesentlig fattigere. Eventuelle merkelige sammenhenger eller konklusjoner er utelukkende på min kappe, den faglige integriteten deres skal på ingen måte trekkes i tvil.

Christian Moldjord ved Luftkrigsskolen, du har med din erfaring og faglige tyngde vært en særdeles viktig veiviser for en uerfaren forsker. Takk for direkte og gode tilbakemeldinger og ikke minst gode samtaler underveis som har bidratt til fremdrift, faglig forståelse og godt humør. Det har vært uvurderlig!

Til slutt, Camilla, nå kan du puste ut. Du som har holdt orden på barn og hus ved siden av å være sparringspartner, kritiker og korrekturleser. Tusen takk, jeg elsker deg!

Lars Eirik Aas

Elverum

12 mai 2022

---

# Sammendrag

Denne studien undersøker den praktiske lederutviklingen ved de tre krigsskolene i Forsvaret. Min erfaring med utdanning og ledelse gjennom snart 20 år i Forsvaret, har gjort meg nysgjerrig på fenomenet lederutvikling. Studien tilnærmer seg lederutviklingen ved krigsskolene ved å først se de hver for seg, deretter opp imot hverandre. Til slutt drøftes identifiserte forskjeller med en ambisjon om å si noe om hvorfor disse forskjellene er der og hvilken effekt de gir. Dette sees i rammen av Utdanningsreformen (URE), Forsvarets ambisjon om økt samvirke og *Forsvarets grunnsyn på ledelse*. En kvalitativ undersøkelse hvor kadetter og instruktører ved de tre skolene blir intervjuet, ligger til grunn for studien.

Analysen av intervjuene, sammen med en dokumentstudie av konseptene som ligger til grunn for lederutviklingen, viser at det er ganske distinkte forskjeller i lederutviklingspraksisen. Konseptene til alle skolene er samtidig tydelig knyttet mot anerkjent forskning på effektiv lederutvikling. Til tross for at alle skolene utdanner innenfor den *militære konteksten*, fremkommer det at både konteksttilnærming, tid til, og bruk av refleksjon, samt ledelsesideal fremstår forskjellig.

Funnene indikerer at selv om det er et felles verdigrunnlag og et felles *ideal*, eksisterer det ganske sterke subkulturer som kan tenkes å påvirke lederutviklingen. Denne antakelsen blir styrket ved at også andre studier identifiserer tilnærmet like forskjeller mellom forsvarsgrenene. Her knyttes forskjellene mot verdier. I en feltstudie med fokus på offiserer fra Luftforsvaret og hvordan disse oppleves i en fellesoperativ stab, beskrives forskjellene mellom de tre grenene tilnærmet identisk.

Disse kulturelle forskjellene synes å ha en påvirkning på ledelsesidealet og tilnærmingen til lederutvikling i de forskjellige grenene. Dette sammen med den faktiske forskjellen i kontekst som forsvarsgrenene må forholde seg til, kan gi noen utfordringer sett opp imot den fellesoperative kulturen. Intensjonen med URE, å skape en tidligere forståelse og kjennskap på tvers av forsvarsgrenene, virker således fornuftig. Det er derimot ting som tyder på at den praktiske gjennomføringen enda har noen forbedringspotensialer. Spesielt sett i rammen av Ordning for Militært ansatte som gir offiseren en litt ny rolle, og det faktum at det etter URE er kadetter med mindre militær erfaring enn tidligere. Dette er sammenhenger som Forsvaret anbefales å se på i lederutviklingen tilknyttet lederutdanningene videre.

---

# Summary

This study examines the practical leadership development at the three Military Academies in the Norwegian Armed Forces. Almost 20 years of service as an Army Officer sparked my curiosity regarding the phenomenon of leadership development. The study approaches leadership development at the academies by initially examining the programs separately to determine each academy's practical approach. Furthermore, the study compares and contrasts the approaches to identify differences and similarities. Finally, the thesis discusses the differences to clarify why the discrepancies exist and how they affect leadership in relation to the Armed Forces' ambition. The education reform, the Armed Forces' ambition to improve joint operations and culture, and the Armed Forces' basic view of leadership serve as the backdrop for the discussion. The latter of these serves as the reference for what is considered the leadership ideal.

Analyses of semi-structured interviews combined with a document study show distinct differences in how the respective academies conduct leadership development. While differences exist, the academies' concepts are closely tied to recognized research on effective leadership development. Even though all academies educate their cadets within the military context, findings show differences in contextual approaches, time allocation and the use of reflection to enhance leadership development, and even the ideals of leadership differ.

Notwithstanding a common set of values and the leadership ideal that the Armed Forces promote, the findings indicate strong subcultures within the Army, Navy, and Air Force. Other studies on the phenomenon indicate similar cultural differences between the three services, strengthening this study's assumption. For example, one field study that focuses on how other services perceived Air Force officers in a joint staff showed that interservice differences were described in an almost identical manner.

The cultural differences seem to have affected the leadership ideal and approach to leadership development at the respective services' academies. These differences may prove challenging in the future development of a joint culture. The education reform aims to create shared understanding across the services earlier in the officers' careers than what was practiced, which makes sense. However, findings indicate that the practical implementation still has areas for improvement. One area, in particular, is the reintroduction of non-commissioned officers, which has caused officers to have to redefine their roles. In addition, the academies now have far fewer cadets with previous military service. These are all areas that this study recommends that the Armed Forces explore concerning how the Norwegian Defence University College conducts its leadership development.

---

---

# Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b>	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN	1
1.2 PROBLEMSTILLING	2
1.3 AVGRENSNING	3
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING	4
<b>2 Teori</b>	<b>5</b>
2.1 LEDELSE	5
2.2 LEDERUTVIKLING	7
2.3 LEDELSE I FORSVARET	9
2.4 LEDERUTVIKLING VED FHS	11
2.5 LEDELSE, KULTUR OG VERDIER	12
2.6 TIDLIGERE FORSKNING PÅ LEDERUTVIKLING I FORSVARET	14
<b>3 Metode</b>	<b>15</b>
3.1 METODISK OVERBYGNING	15
3.2 INTERVJU	15
Intervjuguide	16
Utvalg	16
Semistrukturert intervju	17
Konfronterende intervju	17
3.3 KONFIDENSIALITET	17
3.4 TEMATISK ANALYSE	18
Gjøre deg kjent med dataene	19
Generere koder	19
Generere Temaer	19
Revidere mulige temaer	19
Definere og navngi temaer	20
3.5 METODEKRITIKK OG FORSKERENS ROLLE	20
3.6 FORSKNINGSKVALITET	21
<b>4 Analyse av lederutviklingen ved krigsskolene</b>	<b>22</b>
4.1 KRIGSSKOLEN	22
Konseptuelt grunnlag	22
Teori	23
Praksis	24
Lederutvikling som gjennomgående tema	24

Veiledning og refleksjon .....	25
Kontekstuell tilnærming .....	26
Oppsummering .....	27
4.2 LUFTKRIGSSKOLEN .....	28
Konseptuelt grunnlag .....	28
Teori .....	29
Praksis .....	29
Lederutvikling som gjennomgående tema .....	30
Veiledning og refleksjon .....	31
Kontekstuell tilnærming .....	31
Oppsummering .....	33
4.3 SJØKRIGSSKOLEN .....	34
Konseptuell tilnærming .....	34
Teori .....	34
Praksis .....	35
Lederutvikling som gjennomgående tema .....	36
Veiledning og refleksjon .....	37
Kontekstuell tilnærming .....	38
Oppsummering .....	39
4.4 OPPSUMMERT KRIGSSKOLENES LEDERUTVIKLINGS PRAKSIS .....	40
<b>5 Er det forskjeller mellom skolene? .....</b>	<b>41</b>
Sammenligning av praktiske tilnærminger .....	41
Kontekstuell tilnærming .....	42
Bruk av praktiske arenaer .....	44
Tilnærming til lederutvikling som gjennomgående tema .....	46
Refleksjon .....	47
Ledelsesidealer .....	48
Oppsummering .....	51
<b>6 Hvorfor er det forskjeller og hvilke effekter får dette? .....</b>	<b>53</b>
Faglige forskjeller og begrepsapparat .....	53
Verdier .....	54
Subkulturer .....	56
Hvilke effekter får dette? .....	57
<b>7 Konklusjon .....</b>	<b>59</b>
<b>Forkortelser .....</b>	<b>62</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>63</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>1</b>





---

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

*Vi i Forsvaret skal være best på ledelse i usikre tider, i konflikter, krise og i verste fall i krig.*

(Forsvarets høyskole - Norwegian Defence Uni College, 2021).

Ordene tilhører Forsvarssjef Eirik Kristoffersen og gir grunnlag for mange refleksjoner og spørsmål. Hva innebærer det å være *best på ledelse* og hvordan *beherske ledelse i hele spekteret* slik Forsvarssjefen beskriver? Siden jeg begynte i Forsvaret i 2001, har jeg opplevd store endringer og utvikling både i avdelingene og i utdanningssystemet. Jeg var i siste tropp i Sanitetsregimentet på Lahaugmoen i 2001 og jeg gikk den siste *gamle*<sup>1</sup> Befalsskolen i 2003-2004. Senere gikk jeg den første treårige krigsskoleutdanningen som gav bachelor i 2005-2008. Disse endringene i organisasjonen har til tider opplevdes utfordrende, men samtidig har de også bidratt til å utvikle både utdanningsinstitusjonene og avdelingene (Bogen & Håkenstad, 2015). Allikevel fremstår Forsvaret som en konservativ og lite endringsvillig organisasjon, noe som har blitt påpekt i mange rapporter de senere årene (Beadle, 2016; Forsvarsdepartementet, 2015; Svendsen, Bakken, Chramer, Hanssen, Hellebust, Mathisen, Warncke, 2020).

Stortingsmelding 14 (2012-2013), *kompetanse for en ny tid*, fastslo at «det militære utdanningssystemet skal gjennomgås for å sikre at det reflekterer innsatsforsvarets behov, ikke minst for spesialisering og spisskompetanse.» (Forsvarsdepartementet, 2013, s. 58). Dette ble utgangspunktet for *utdanningsreformen* (URE) og *ordning for militær ansatte* (OMT). Disse ble konkretisert «(...) ved at krigsskolene og høyskolene i Forsvaret styringsmessig ble underlagt Forsvarets høyskole (FHS) fra 1. august 2017, (...). Ny militær ordning er innført og arbeidet med å etablere en endret personellstruktur er i gang» (Forsvarsdepartementet, 2019). URE har skapt stor debatt både internt i Forsvaret generelt og ved FHS spesielt. Professor Harald Høiback har ved flere anledninger påpekt hvor lite troverdig URE er, siden målet er at det skal koste mindre penger (Høiback, 2021). Rune Ruberg i Befalets Felles Organisasjon (BFO) argumenterer for en evaluering av reformen og konkluderer med at effekten er at utdanningen blir «kortere, raskere og mer lik» (Ruberg, 2021). Evalueringsrapporten for URE slår fast at kvalitative mål for reformen blant annet var «Felles militær grunnutdanning for offiserer, (...) Ny grunnleggende offisersutdanning som er tilpasset offiserenes endrede rolle som følge av OMT og innføringen av spesialistkorpset og (...) Etablering av felles utdanning, kultur og profesjonsidentitet på tvers av forsvarsgren tidlig i karrieren» (Forsvarsstaben, 2021, s. 7–9). Evalueringen peker på at dette skulle gjøre «(...) utdanningen mer

---

<sup>1</sup> Befalsskolen før 2005 da Hærens Befalsskole ble etablert («Forsvarets befalsskole», 2021)

---

fleksibel i form av at den ble mer uavhengig av offiserens forsvarsgren og fagområde» men slår fast at, (...) det er enda for tidlig å vurdere kvaliteten i utdanningen (...)» (Forsvarsstaben, 2021, s. 6). De tre krigsskolene er nå samlet under FHS og har blant annet felles første semester (Forsvaret.no).

Evalueringen poengterer også at «(...) FHS er i ferd med å etablere et offisersutdanningskonsept der et felles lederutviklingskonsept inngår som en del av et militært utdanningsprogram.» (Forsvarsstaben, 2021, s. 10). Offisersutdanningen har altså blitt mer lik gjennom blant annet felles første semester og etableringen av et felles lederutviklingskonsept.

Denne studien skal ikke debattere effekten av URE og om den er vellykket i sin helhet eller ikke.

Disse endringene er allikevel et viktig grunnlag for oppgavens kjerne.

At vi til enhver tid selekterer og utdanner de beste offiserene, er et oppdrag gitt til FHS ved de tre krigsskolene i henholdsvis Hæren, Sjøforsvaret og Luftforsvaret. Gjennom felles opptak og seleksjon (FOS), selekteres kadettene til den enkelte skole (Forsvaret.no). Forsvaret stadfester at krigsskolene er «En av Norges mest anerkjente lederutdanninger» (Forsvaret.no). Dette skaper forventninger og stiller visse krav til utdanningen. Det er derfor interessant å se på hvordan *lederutviklingen* nå utføres på de tre krigsskolene i lys av endringene som har blitt gjort. Samtidig med URE har også Forsvaret som organisasjon utviklet seg. Året 2022 blir betegnet som *Samvirkeåret*, noe som skal bidra til å fokusere på blant annet evne til økt *Operativ ledelse* og samvirke på tvers av forsvarsgrenene (*Forsvarets årsrapport 2020*). En *fellesoperativ kultur* skal ligge til grunn for effektivt samvirke, noe som fordrer stor grad av forståelse og kunnskap på tvers av grenene (Forsvarets høgskole/ Stabskolen, 2019). Det virker altså å være en viss sammenheng mellom ambisjonen i URE og retningen Forsvaret utvikler seg operasjonelt. Spørsmålet er samtidig om det er like viktig å ha kjennskap til forskjellene mellom grenene og hvordan disse kan utnyttes. Denne studien vil sette søkelys på lederutviklingsperspektivet og se hvordan fenomenet *lederutvikling* praktiseres på de tre krigsskolene som skal utdanne ledere til den operative strukturen.

## 1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i URE sin ambisjon om økt forståelse og kjennskap på tvers av forsvarsgrenene, vil studien fokusere på den praktiske tilnærmingen til fenomenet *lederutvikling* på krigsskolene. Dette vil settes i kontekst av Forsvarets uttalte fokus på viktigheten av ledelse og samvirke med grunnlag i en fellesoperativ kultur. Studien søker å belyse hvordan de som skal utvikles, og de som skal utvikle, opplever lederutviklingen. I lys av ambisjonen om et felles konsept vil studien avdekke eventuelle forskjeller og si noe om hvorfor disse oppstår og hvilke effekter som eventuelt kommer ut av dem. Problemstillingen i denne studien er derfor:

---

*Er det forskjell i den praktiske lederutviklingen ved de tre krigsskolene, hvilke forskjeller er det og hvilke effekter får disse?*

Problemstillingen vil besvares ved bruk av kvalitative metoder som vil ta for seg tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan gjennomføres lederutvikling i praksis ved krigsskolene?
2. Finnes det forskjeller i tilnærming og gjennomføring, i så fall hvilke?
3. Hvorfor er det/ er det ikke, forskjeller i tilnærmingen?

Forskningsspørsmål 1 vil besvares gjennom intervjuer av kadetter og instruktører ved skolene og en dokumentstudie av gjeldende lederutviklingskonsept for den enkelte skole. Forskningsspørsmål 2 vil besvares gjennom en analyse av konklusjonen på spørsmål 1 og ved bruk av konfronterende intervjuer med instruktører ved skolene. Forskningsspørsmål 3 vil besvares ut ifra delkonklusjonene. De vil drøftes opp imot aktuell forskning og teori på de identifiserte hovedfaktorene for forskjeller, eller fravær av forskjeller. Deretter vil konklusjonene drøftes videre for å identifisere mulige effekter av disse, sett i rammen av URE sin ambisjon om tidligere kjennskap og forståelse på tvers av grenene og forsvarets ambisjon om en *fellesoperativ kultur*.

## **1.3 Avgrensning**

Studien går i dybden på fenomenet *lederutvikling* ved krigsskolene og ser det i et perspektiv der de tre krigsskolenes tilnærming blir sammenlignbare. Denne tilnærmingen avgrenser oppgavens bredde til å kun omfatte de grunnleggende offisersutdanningene. Lederutvikling som begrep er utfordrende å definere da det ikke er et eget fag, men fortsatt et mål man ønsker å oppnå. Studien fokuserer derfor på den praktiske tilnærmingen og ikke det teoretiske innholdet i selve *lederutdanningen*. Dette gjør at den ikke ser på faglig kompetanseutvikling eller teoretisk lederutdanning, som også er en viktig del av lederutviklingen. Oppgaven ville da blitt for omfattende.

For å få et mer helhetlig bilde hadde det vært ønskelig med respondenter fra flere kull. En studie av flere årskull ville avgrenset omfanget til en skole for ikke å bli for stor. Jeg har derfor valgt færre kadetter pr skole, men alle skolene representert. Studien tar heller ikke mål av seg å dømme om det som gjennomføres virker bra eller ikke, eller om effekten av URE i sin helhet har vært positiv eller negativ. Dette vil kreve en mer omfattende studie med både større bredde og dybde. Oppgaven avgrenses derfor til å stadfeste hva som i praksis gjøres innen lederutvikling, hvilke forskjeller som eventuelt eksistere, hva som kan ligge til grunn for disse og hvilke effekter det kan gi.

Lederutvikling i operative avdelinger og hvordan dette utøves vil ikke bli adressert. Ved å definere bort flere årskull vil studien heller ikke kunne si noe om hvilke endringer som har forekommet de siste

---

årene og i hvor stor grad det er forskjell mellom årskullene på den enkelte skole. Dette hadde vært interessante perspektiver, men det vil ikke være mulig å ta inn over seg i denne oppgaven. OMT vil heller ikke bli gjenstand for en analyse i denne oppgaven da den måtte ha tatt inn over seg også Sersjantkorpset og gjennomføring av befalsutdanningen.

## 1.4 Oppgavens oppbygning

Kapittel 1 presenterer bakgrunn, hensikt og problemstilling for oppgaven. Store endringer i utdanningssystemet sammen med høye ambisjoner om å utdanne dyktige ledere som skal virke i et stadig mer fellesoperativt miljø, gjør at det er interessant å sette søkelyset på *lederutviklingen* ved lederutdanningene. Dette vil bli belyst gjennom en kvalitativ tilnærming med intervjuer og dokumentstudier for å få god dybde og tilstrekkelig bredde.

Kapittel 2 tar for seg det teoretiske grunnlaget for oppgaven og definerer de mest fremtredende begrepene. Selv om lederutvikling er et mål på krigsskolene, er effektiv ledelse i fred, krise og krig, det kadettene skal være i stand til å utøve etter skolen. Derfor er det naturlig å beskrive hva forskningen definerer som *effektiv ledelse* og sette det i *konteksten*<sup>2</sup> av *Forsvaret* og begrepet *militær ledelse*. Det samme gjelder begrepet *lederutvikling*. Ledelse og kultur er to faktorer som påvirker hverandre og som naturlig må sees i sammenheng. I en tid der Forsvaret skal utvikle en mer tydelig *fellesoperativ kultur* for å understøtte økt samvirke, er dette faktorer som vil være fremtredende. Disse begrepene vil bli redegjort for i slutten av kapitlet.

I kapittel 3 redegjøres det for den metodiske tilnærmingen i oppgaven. Dette er en kvalitativ studie med semistrukturerte og konfronterende intervjuer som analyseres ved bruk av *tematisk analyse*.

Kapitlet vil også ta for seg metodekritikk og forskerens rolle.

Kapittel 4 søker å besvare forskningsspørsmål nr. 1 ved bruk av resultatet fra tematisk analyse gjort på intervjuene av kadetter og instruktører. Analysen legger også til grunn en dokumentstudie av tilgjengelige beskrivelser av lederutviklingen ved skolene.

Kapittel 5 vil deretter drøfte delkonklusjonen fra forrige kapittel for å besvare forskningsspørsmål 2, om det er forskjeller. Dette vil legge grunnlaget for å i kapittel 6 drøfte hvorfor eventuelle forskjeller oppstår, og hvilken effekt disse får.

Kapittel 7 oppsummerer og konkluderer oppgavens problemstilling basert på den foregående drøftingen.

---

<sup>2</sup> «Kontekst er en sammenheng noe befinner seg i (...) Kontekst er altså de forholdene i omgivelsene som er relevante for forståelsen eller tolkningen av en ytring, eller for produksjonen av den.» (Svennevig, 2021)

---

## 2 Teori

Dette kapitlet vil redegjøre for de mest sentrale begrepene i studien og aktuell teori. Først defineres begrepene ledelse, leder- og ledelsesutvikling. Historisk utvikling, kritikk og viktige faktorer vil belyses. Deretter settes disse i konteksten av det militære lederskapet og Forsvaret for å knytte begrepene mot ledelsesidealet i Forsvaret, *balansert lederadferd*. Til slutt trekkes ledelse, kultur og verdier sammen for å redegjøre for hvordan disse påvirker hverandre.

### 2.1 Ledelse

*(...) en leder trengte egenskaper som ro, fasthet og ansvarlighet for å opprettholde autoritet, og makt og orden for å kunne styre. Det beste var om disse egenskapene var ledsaget av aktelse fra befolkningen, men hvis det ikke var mulig, var list, svik, trusler, forræderi og vold påkrevet.*

*(Machiavelli, hentet fra (Martinsen, 2019, s. 23))*

Machiavelli sin definisjon på ledelse beskriver et noe foreldet men samtidig presist syn på hva ledelse en gang ble oppfattet å være. Ledelse var å få andre mennesker til å gjøre det lederen ønsket, med de midler som trengtes. Napoleon beskrev også ledelse noe i det samme sporet med sitt utsagn «*Jeg vil heller ha en hær med kaniner ledet av en løve, enn en hær med løver ledet av en kanin*» (Martinsen, 2019, s. 26).

Fra dette relativt snevre synet på ledelse, har forskningen vist at det å utøve effektiv og konstruktiv ledelse over tid, er mer sammensatt. Forskningen har avdekket flere og flere faktorer som man mener kan påvirke effektiv ledelse. En definisjon på begrepet er derimot fortsatt vanskelig og enes om (Johansen, Fosse, Boe, 2019). Kort oppsummert kan man si at ledelse *handler om å takle forandringer og motivere og samle folk mot et felles mål* (Johansen et al., 2019; Martinsen, 2019). Hvordan ledelse skal utøves for å oppnå *effektivitet*, har derimot vært debattert og kritisert i alle år.

Kritikere mot ledelse hevder at lederskap kun oppstår i fantasien til de som opplever det, eller at forhold knyttet til lederskap er en fornuftig måte å forklare organisasjonsmessig ytelse på (Martinsen, 2019, s. 26, 27). De mange faktorene som påvirker lederen, ledelsesmiljøet og situasjonen gjør det vanskelig å konkludere med sikkerhet hva som er kjernen i effektiv ledelse. Forskningen har derimot vist at det kan være en klar sammenheng mellom en organisasjons resultater og lederskapet som utøves. Historisk sett gjelder dette spesielt innen militæret (Martinsen, 2019, s. 25, 33). Forskningen har gjennom årene innbefattet stadig flere sider av lederskapet. Fra å være fokusert på lederes adferd,

---

til fokus på situasjonen lederen skal virke i, til å se begge disse i sammenheng med lederens personlige egenskaper. Modellene har utviklet seg og blitt mer komplekse (Martinsen, 2019). Det er også et viktig poeng at ledelse ikke bare er ledelse, det skal være *effektiv* ledelse som påvirker medarbeiderne til å oppnå bedre resultater. Alternativene, såkalt «*laissez-faire-ledelse*» eller *la det skure ledelse*, eller enda verre, *destruktiv ledelse*, kan få katastrofale følger for både enkeltpersoner og organisasjonen (Johansen et al., 2019; Martinsen, 2019; Reed, 2015). Effektiv ledelse skjer blant annet ved å påvirke forståelsen for arbeidets betydning, bidra til positiv motivasjon og trivsel eller å legge til rette for gode måter å utføre arbeidet på. Beskrevet slik høres det lett ut, men i virkeligheten er dette komplekst (Martinsen, 2019, s. 123).

Lederens egenskaper og ferdigheter, medarbeidernes kompetanse og motivasjon og organisasjonens karakteristika er blant faktorene forskere mener påvirker effektiviteten til en leder. I tillegg tyder også forskningen på at den gjeldende situasjonen i seg selv påvirker lederskapets effekt. Det å ta inn over seg alle disse faktorene i tilstrekkelig grad har vist seg utfordrende for forskningen (Martinsen, 2019, s. 126).

Forskning på ledelse har gjennom tidene endret seg og utvidet fokus. Tidlig var lederens personlighetstrekk og adferd med utgangspunkt i *Great man* hypotesen den ledende tilnærmingen. Denne baserer seg på at lederskap avhenger av lederens personlige egenskaper, noe det var utfordrende å definere og konkretisere (Judge, Bono, Ilies, Gerhardt. 2002, s. 765). Konsensus ble oppnådd rundt *The Big Five* for å beskrive de viktigste personlighetstrekkene. Disse er *nevrotisme* som beskriver følelser, *ekstroversjon* som beskriver sosial tilnærming, *åpenhet for erfaring*, *omgjengelighet* og *planmessighet* som beskriver om du er rotete eller har høy orden (Judge et al., 2002, s. 767–768; Martinsen, 2019, s. 205). Judge mfl. (2002) sin metaanalyse understøtter i stor grad at *the Big Five* kan ha en påvirkning på effektiv ledelse i noen situasjoner og organisasjoner, men er samtidig tydelig på at modellen har sine mangler. Ekstroversjon ble for eksempel avdekket som et trekk som ofte betegnet noen som utga seg som leder, fremfor effektiv ledelse (Judge et al., 2002, s. 773–774).

*Situasjon og kontekst* ble det neste fokusområdet til forskningen på ledelse. Flere modeller har blitt presentert innen *contingency-teorien* som *mål-middel-modellen*, *ledersubstitutteori* og *situasjonsbestemt ledelse* (Martinsen, 2019, s. 169). Tanken tar utgangspunkt i at lederen må tilpasse sitt lederskap til den rådende situasjonen. Den enkelte modellen har forskjellig tilnærming til hvorvidt lederen i det hele tatt er i stand til å tilpasse lederskapet hurtig nok til situasjonen. Blant annet tar *Fiedlers situasjonsbetingede ledelsesmodell* utgangspunkt i at lederen er predisponert til bestemte former for lederskap (Martinsen, 2019, s. 181; Vecchio, 1983). Den mest kjente og brukte modellen er *situasjonsbestemt ledelse* (SBL). Den noe smalere definisjonen av situasjonsbegrepet gjør den enklere å nytte, men den er også kritisert for å ha mindre relevans grunnet nettopp dette. SBL har gjennomgått flere revisjoner og den siste fra 2010 har flere forbedringer (Martinsen, 2019, s. 187). Modellen

---

beskriver hvordan lederen kan praktisere *styrende adferd* gjennom å planlegge arbeidet eller beslutte hva som skal prioriteres. Alternativt kan lederen praktisere *støttende adferd* ved å involvere medarbeiderne, oppmuntre og støtte dem. Dette er grunnlaget i modellen som videre bryter disse adferdene ned i *instruerende, coaching-, deltakende og delegerende lederstil*. Valg av lederstil avhenger av situasjonen lederen står ovenfor som deles inn i fire utviklingsnivåer avhengig av medarbeidernes kompetanse og forpliktelse (Blanchard & Hersey, 1996; Martinsen, 2019, s. 188–189).

Erfaring og forskning har stadig endret hva som anses å ha påvirkning på *effektiv ledelse* og hvordan det kan utøves. Dette har gjort at hva som ble ansett som effektiv ledelse i de fleste situasjoner for 100 år siden, ikke er det samme i dag (Bass, 1990, s. 19–20).

Av de mest kjente modellene for ledelse i dag finner vi *transaksjonsledelse* og *transformasjonsledelse*. Disse tilnærmingene beskriver ledelse i hver sine ytterpunkt. *Transaksjonsledelse* kjennetegnes av en ovenfra og ned tilnærming der lederen baserer sitt lederskap på makt og trusler. Her kan vi trekke likheter til beskrivelsen gitt i innledningen av dette kapittelet. I den andre enden har vi *transformasjonsledelse* der lederen i større grad baserer seg på å involvere medarbeidere, vise medfølelse og legge til rette for arbeidet (Bass, 1990, s. 22).

Det har altså blitt forsket mye på ledelse, hvilke egenskaper en god leder skal ha, hva som påvirker utøvelsen av ledelse og hvordan effektiv ledelse skal tilpasses situasjoner. Utfordringene forskningen har med å konkludere sikkert, viser også hvor utfordrende det kan være å utvikle dyktige ledere.

## 2.2 Lederutvikling

Som ledelse er også lederutvikling et begrep det kan være vanskelig å konkretisere. Det har også vært stor usikkerhet knyttet til den faktiske effekten av lederutvikling opp gjennom årene (Lacerenza et al., 2017). Spørsmål som har vært diskutert er blant annet om ledere fødes eller skapes, altså om lederegenskaper er genetisk betinget og i mindre grad mulig å påvirke. Som vi så i ledelseskapittelet er det forskning som tyder på at mennesker med visse personlighetstrekk kan være mer egnet for ledelse enn andre (Judge et al., 2002; Martinsen, 2019). Nyere forskning stadfester derimot ganske tydelig at ledere skapes i større grad enn de fødes, og at lederutvikling derfor har noe for seg (Avolio & Avolio, 2010). Videre viser også nyere metaanalyser, blant annet en studie fra *American Psychological Association* i 2017, som tok for seg 335 studier, at det er mulig å måle effekter av lederutvikling. Den er samtidig veldig tydelig på at lederutviklingen må designes og implementeres på riktige måter for å oppnå effekt (Lacerenza et al., 2017). Her samsvarer flere av de viktigste faktorene for suksess også med det som beskrives fra *Center for Creative Leadership*, en av de mest anerkjente lederutviklingsorganisasjonene i verden (*ccl.org*). Kort oppsummert definerer de tre viktige elementer



som må være til stede i lederutviklingen; *Utfordring – støtte – refleksjon*. Noe mer utvidet og understøttet av flere kilder finner vi faktorene:

<b>Seleksjon av kandidater</b>	Disse må være motivert og selektert for deltakelse.
<b>Kontekst</b>	Hvor du er, påvirker hvordan du skal lede. Konteksten lederutviklingen gjøres i må være gjenkjennerbar for lederen der denne skal virke.
<b>Individualisering</b>	Lederutvikling må tilpasses den enkelte leder og lederen må ha eierskap til sin egen lederutvikling.
<b>Analyse av lederrollen</b>	Hvilke arbeidskrav gjelder for rollen kandidaten skal bekle.
<b>Lederutvikling må skje over tid</b>	Lederutvikling er synonymt med personlig utvikling, dette skjer over tid.
<b>Refleksjon</b>	Lederutvikling krever varierte aktiviteter som gir erfaringer og at kandidaten får tid til å lære av disse.

Tabell 1: Faktorer for effektiv lederutvikling (Avolio & Avolio, 2010; Lacerenza et al., 2017; Martinsen, 2019; Van Velsor & Ruderman, 2010)

Når man skal beskrive effekt av leder- og ledelsesutvikling, møter man fort på noen utfordringer. Ofte gjennomføres det undersøkelser knyttet til deltakere på et kurs eller en utdanning, der disse selv evaluerer effekten av det de har vært gjennom (Moxnes, 2019, s. 226–227). Utfordringen med denne metoden er at man ikke får noe svar på om det har foregått noen form for *overføring* av læringen. Altså om lederen har klart å utnytte noe av det den har tilnærmet seg på kurset til å få effekt i organisasjonen (Moxnes, 2019). Forskningen på dette har vært til dels inkonklusiv, men nyere metaanalyser har indikert at det er mulig å måle effekten av lederutviklingen.

Lederutvikling kan sammenfattes som *utvidelsen av en persons evne til å være effektiv i lederroller og prosesser* (Van Velsor & Ruderman, 2010). I nyere forskning har det også blitt mer vanlig å skille mellom *lederutvikling* og *ledelsesutvikling*. Der lederutvikling er mer personfokusert, er ledelsesutvikling rettet mer mot lederen og organisasjonen (Lacerenza et al., 2017; Van Velsor & Ruderman, 2010). *Lederutvikling* handler altså om å gjøre lederen bevisst på seg selv og bygge seg selv som leder. *Ledelsesutvikling* handler om å bygge team og medarbeidere. Det kan beskrives som å bygge *human capital* og *social capital*, men det ene henger samtidig tett sammen med det andre (Moxnes, 2019, s. 229). I denne studien vil begrepet som nyttes være *lederutvikling* da det er dette som nyttes i Forsvaret i dag.

Det har altså vært diskusjoner og usikkerhet knyttet til om lederutvikling i det hele tatt har effekt og i så fall hvordan man skal oppnå denne effekten. Nyere forskning indikerer sterkt at lederutvikling har en effekt. Allikevel, som dette delkapittelet innleder med, kan det være krevende å legge til rette for å

---

oppnå effekten. Det at noe er vanskelig å måle og vise til en konkret effekt av gjør det også utfordrende å ivareta og utvikle. Det vil være lettere å måle effekten av det man definerer som de *harde* delene av en lederutvikling, f.eks. fagutdanning. For å kunne virke effektivt som leder må man ha et minimum av kompetanse innen det fagområde man skal lede. Ser man derimot på det som defineres som de *myke* sidene av lederutviklingen, relasjoner, fremtreden og kommunikasjon, er disse mer utfordrende å måle effekten av (Lacerenza et al., 2017; Moxnes, 2019).

## 2.3 Ledelse i Forsvaret

*En hær i fredstid kan vanligvis klare seg med god styring og administrasjon oppover og nedover i hierarkiet, i kombinasjon med godt lederskap konsentrert helt på toppen. En hær i krigstid, derimot, trenger kompetent ledelse på alle nivåer. Til nå har ingen funnet ut hvordan man på en effektiv måte kan administrere mennesker inn i kamp. De må ledes. (Martinsen, 2019, s. 57)*

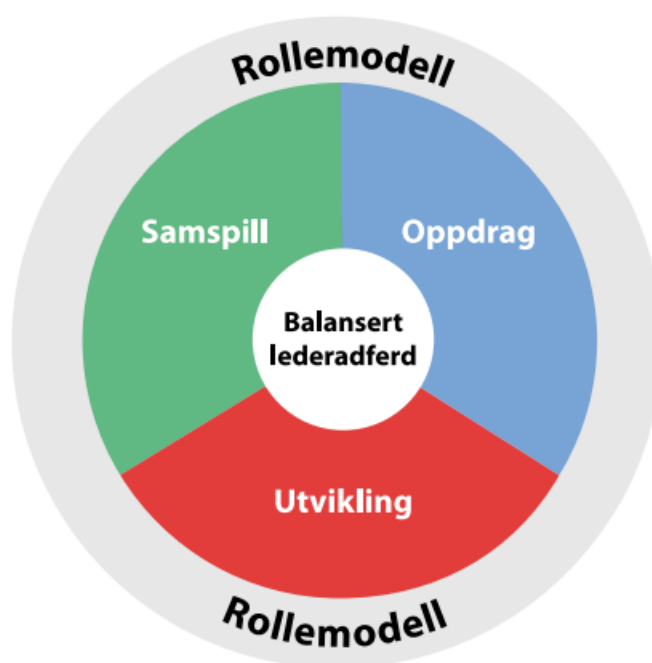
Utsagnet over kan både provosere og engasjere til debatt rundt ledelse i Forsvaret. Historisk sett har det vært utfordrende å fostre ledere i fredstid som virker godt i krig. Det finnes flere eksempler på militære ledere som blir avsatt ved krigens begynnelse, fordi de ikke hadde de rette egenskapene (Høiback, 2019). Sjef Hæren trekker også frem det samme i sitt innlegg på Forsvarets ledelseskonferanse 2021, der han stiller spørsmål rundt hvordan vi skal utvikle ledere for krig i en periode med dyp fred (Forsvarets høyskole - Norwegian Defence Uni College, 2021). Det kan virke som en gyldig problemstilling, samtidig som den fremstår noe unyansert. For er det slik at krigstid kun krever en type ledelse, eller er det også her rom for et mer *balansert lederskap*?

Tidsskriftet MAGMA konkluderte i 2011 med at «(...) ledelsesidealene i Forsvaret har fulgt utviklingen i ledelsesfaget, men med en viss forsinkelse» (Johnsen, Lunde, 2011). Dette er med på å underbygge konklusjonene gjort i samme tidsskrift noen år tidligere som sier at «Det er overraskende små forskjeller i ledelsesform mellom militær og sivil sektor (...) likhetene er mer iøynefallende enn forskjellene» (Sørensen, Pettersen, Aambakk, 2007). Forsvarets grunnsyn på ledelse understreker også at ledelse i Forsvaret skal være forankret i forskningsbasert kunnskap (Forsvaret 2021). Professor Jan Ketil Arnulf sier samtidig i sitt innlegg under Forsvarets ledelseskonferanse 2021, at «det er utfordrende å få forskning inn i Forsvaret og det er utfordrende å få erfaringer ut fra Forsvaret» (Forsvarets høyskole - Norwegian Defence Uni College, 2021). Forsvaret fremstår altså med en ambisjon om å basere sin tilnærming til ledelse på forskningen, men den tidligere omtalte konservatismen kan være en faktor til at dette er vanskelig. Jeg vil i dette delkapittelet definere hva Forsvaret beskriver som sin ledelsesfilosofi i dag og hvordan effektiv militær ledelse er tenkt at skal utøves.

---

Forsvarets Fellesoperative Doktrine (FFOD) beskriver ledelse som «(...) *en aktivitet hvor man på ulike måter forsøker å nå mål gjennom andre*» (Forsvarets høgskole/ Stabskolen, 2019, s. 177). Den knytter ledelse inn i *kommando og kontroll* som er et system bestående av personell, materiell, metoder og prosedyrer (Forsvarets høgskole/ Stabskolen, 2019). Ledelse anses å være en av kjerneaktivitetene som skal sikre at Forsvaret løser oppdrag i fred, krise og krig.

Videre er begrepet *ledelse* forankret i *Forsvarets verdigrunnlag* og i *Forsvarets grunnsyn på ledelse*. Verdigrunnlaget slår fast at «beslutninger i Forsvaret må være forankret i våre verdier, Respekt, Ansvar og Mot (RAM)» (Forsvaret, 2015). *Grunnsyn på ledelse* knytter dette sammen til en modell som beskriver *balansert lederadferd* der lederen skal tilpasse seg innenfor *samspill-oppdrag-utvikling* og være bevisst seg selv som *rollemodell* (Forsvaret, 2021).



Figur 1: Modell for *Balansert lederadferd* (Forsvaret, 2021, s. 10)

*Balansert lederadferd* innebærer å velge den adferden som best løser oppdraget og er tilpasset teamet sitt behov (Forsvaret, 2021, s. 10). *Balansert lederadferd* skal utøves i rammen av oppdragsbasert ledelse (OBL) som vektlegger at «undergitte skal gis størst mulig frihet til selv å bestemme hvilke virkemidler som skal brukes for å nå en ønsket slutttilstand» (Forsvaret, 2021, s. 13). Det er tydelig at modellen baserer seg på flere kjente lederskapsmodeller som SBL, transformasjonsledelse og autentisk ledelse (Blanchard & Hersey, 1996; Busch, 2014; Martinsen, 2019). Lederskapet skal utøves i en balanse med *styring* som i større grad preger hverdagen til de fleste ledere. Der ledelse er det personorienterte er styring mer fokusert mot formaliserte prosedyrer og rutiner (Johansen et al., 2019).

---

Begge sider av *militær ledelse* er viktig å beherske, noe som setter det innledende sitatet i dette kapittel i et noe bredere perspektiv.

Begrepet *militær ledelse* har også vært gjenstand for debatt i flere kretser. Som det ble innledet med finnes det studier som viser at ledelse i det militære ikke skiller seg spesielt fra det sivile. Flere mener det å sette *militær* foran *ledelse* er bortkastet og at ledelse er ledelse uavhengig av hvor det utøves (Johansen et al., 2019). Det er derimot flere som tar til orde for at konteksten *ledelse* skal utøves i er viktig for hva slags lederatferd som burde utvises.

*Leadership in the extreme is likely not exactly the same as leadership in the broad range of normal challenges. There are people who must lead and follow in the most extraordinary circumstances – repeatedly. These circumstances usually put their lives at risk, or other lives at risk, or both.* (Avolio & Avolio, 2010, s. xi)

Ledelse som utøves i disse kontekstene er ikke nødvendigvis den samme som i andre mer fredelige kontekster. I denne type situasjoner vil lederskap som i andre kontekster vil oppleves mer destruktive, være det som faktisk gir best effekt, for eksempel transaksjonsledelse eller mer direkte lederskap (Avolio & Avolio, 2010). Det kan derfor synes å ha en verdi å nytte *militær ledelse* som et begrep når vi diskuterer ledelse i konteksten *krig*. Gjennom *Forsvarets Grunnsyn på ledelse* og *Forsvarets verdigrunnlag* blir det samtidig presisert at det *balanserte lederskapet* som tilpasses etter situasjonen og er forankret i verdiene RAM, skal være dimensjonerende for ledelse i Forsvaret.

## 2.4 Lederutvikling ved FHS

Forsvaret omtaler sin egen offisersutdanning som en av landets mest anerkjente. En seleksjon av kandidater hvor forskningsbaserte kriterier ligger til grunn, skal sikre et best mulig utgangspunkt for utdanningen. Når kadettene begynner sin treårige offisersutdanning er altså utgangspunktet at de alle har trekk som gir grunnlag for å utvikle *effektive ledere* og at de identifiserer seg med verdiene i organisasjonen.

De første seks månedene av utdanningen gjennomføres felles for de tre skolene, før de resterende gjennomføres grenvis (Forsvaret.no). Lederutvikling er ikke et eget fag, men et gjennomgående tema i all utdanning på skolene. Lederutviklingen, eller *offisersutviklingen* som det helhetlig defineres som, er beskrevet i et felles konsept fra FHS, der den defineres slik;

*Offisersutvikling innebærer således både teoretisk, praktisk og personlig utvikling. Det handler om utvikling av den enkelte kadetts faglige og relasjonelle kompetanse. Gjennom en*

---

*vekselvirkning mellom teori og praksis i utdanningen skal FHS bidra til å skape ansvarlige, troverdige og robuste offiserer som utøver et fleksibelt, balansert og situasjonstilpasset lederskap. (...) Til slutt, utvikling er avhengig av personlig engasjement og motivasjon. Hver enkelt kadett må ta ansvar for sin egen utvikling mot det å bli offiser (Forsvarets høgskole/ Stabskolen, 2021).*

Med dette som grunnlag burde tilnærmingen til, og gjennomføringen av, den praktiske lederutviklingen ved skolene har forutsetninger for å være relativt lik.

FHS er gitt i oppdrag å eie utviklingen av ledelsesfaget i Forsvaret, selv om utførelsen er et ansvar som deles av alle sjefer. « FHS er ansvarlig for at ledelsesfaget utvikles og utøves i tråd med forskningsbasert kunnskap og beste praksis, og er primærleverandør av lederutdanning i Forsvaret» (Forsvaret, 2021, s. 17). Lederutviklingen ved FHS skal altså være forskningsbasert og gjennomgående, samtidig som den enkelte kadett må ta ansvar for sin egen utvikling i rammen av utdanningen.

## 2.5 Ledelse, kultur og verdier

*Våre verdier skal ligge til grunn for alt vi gjør, og alt vi er*

(Forsvaret, 2021, s. 4).

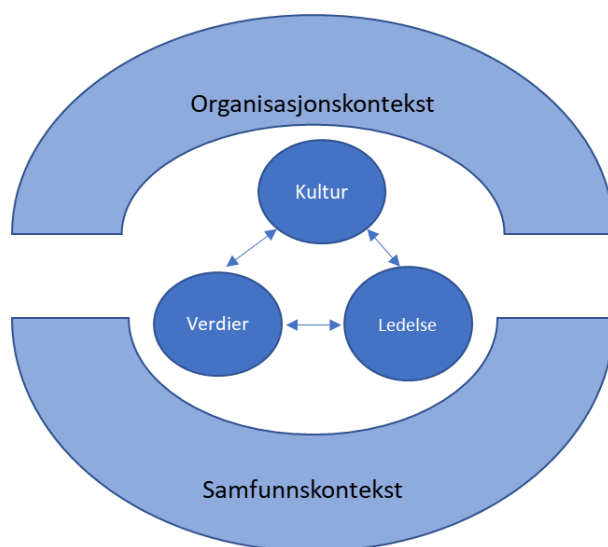
Forsvarssjefen innleder *Forsvarets grunnsyn på ledelse* med disse ordene. Dette skal sikre legitimitet og tillit i befolkningen og legge grunnlaget for å kunne utøve OBL (Forsvaret, 2021, s. 4). Verdier skapes og forankres gjennom *kultur*. Begrepet kultur kan som ledelse og lederutvikling defineres på mange måter. Organisasjonskultur kan blant annet defineres som;

*De sett av felles verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk i medlemmenes handlinger og holdninger på jobben (Bang, 2020, s. 23).*

*Verdier* er hva som oppfattes som viktig, *normer* er hvordan man burde oppføre seg og *virkelighetsoppfatninger* er hva medlemmene oppfatter som sant og usant (Bang, 2020, s. 23).

Forsvarets kjerneverdier RAM, kan defineres som ledelsens *forfektede* verdier som skal ligge til grunn for all aktivitet i organisasjonen (Bang, 2020, s. 51; Forsvaret, 2015). *Bruksverdiene* defineres som de verdiene som faktisk ligger bak våre handlinger. I en organisasjon vil disse komme til uttrykk gjennom

hva organisasjonen belønner, hva som gir status eller gjennom en kollektiv adferd (Bang, 2020, s. 51). Disse verdiene kan være utfordrende og definere og kartlegge. Dette gjør at man ikke alltid kan være sikker på at *bruksverdiene* i hele organisasjonen er i samsvar med de *forfekte* verdiene (Bang, 2020, s. 52). Blant annet kan *subkulturer* bidra til dette. En *subkultur* kan defineres som «en undergruppe av organisasjonens medlemmer som samhandler jevnlig med hverandre, som identifiserer seg selv og blir opplevd av andre som en distinkt gruppe i organisasjonen (...) og som rutinemessig handler på grunnlag av gruppens felles normer, verdier og virkelighetsoppfatninger» (Bang, 2020, s. 28).



Figur 2: Ledelse, kultur og verdier i en organisasjons og samfunnskontekst (Busch, 2014, s. 143)

Fig 2 viser en modell som beskriver *organisasjons-* og *samfunnskontekst* som grunnleggende for *verdier, ledelse og kultur*. Organisasjonskonteksten påvirkes av mange faktorer som interessentgrupper, f.eks. politikere, som preger organisasjonen. Organiseringen og hvordan organisasjonen er bygd opp er med å påvirke kulturen, sammen med personellens kompetanse, motivasjon og følelser (Busch, 2014, s. 146–147). Samfunnskonteksten beskriver hvordan forventninger og krav fra samfunnet påvirker organisasjonens *verdier, ledelse og kultur*. For å oppnå legitimitet må organisasjonen innfri forventningene fra samfunnet, noe som kan være utfordrende for mange (Busch, 2014, s. 147). Forsvarets ledere skal i utgangspunktet altså utøve det som kan defineres som *verdibasert ledelse*. Innenfor denne definisjonen finnes flere retninger, blant annet tidligere nevnte *transaksjonsledelse* og *autentisk ledelse*. Denne form for ledelse må være forankret i et ideologisk mål som krever at lederen utfordrer dagens tilstand (House, 1996). Forsvaret befinner seg i stadig endring i fredstid og skal løse oppdrag som alltid vil utfordre nå-tilstanden i en operasjon. Deres rolle og særegne oppdrag om å utøve vold på statens vegne, gjør det avgjørende at beslutninger på alle nivåer tar utgangspunkt i lover og regler som forankres gjennom de grunnleggende verdiene (House, 1996).

---

*Kultur og verdier* anses derfor som viktige faktorer som påvirker, men også blir påvirket av, lederskapet i Forsvaret. Dette er viktige områder som må virke inn på *lederutviklingen* ved FHS som skal utdanne *autentiske ledere*. Disse kjennetegnes av *høy selvbevissthet, sterk selvregulering og høy moral*. Konsistens mellom egne verdier og egne handlinger presiseres også, noe som krever at man kan identifisere seg med organisasjonens verdier (Busch, 2014, s. 43). Denne bevisstheten og forståelsen burde derfor etableres gjennom lederutviklingen på FHS.

## 2.6 Tidligere forskning på lederutvikling i Forsvaret

Det finnes mye forskning på temaet lederutvikling i rammen av Forsvaret de siste årene. Noen relevante studier nevnes her;

Luktvaslimo, (2013) ser på historisk utvikling og fremtidig utvikling av lederutvikling i Forsvaret. Studien anbefaler en del tiltak blant annet innen evaluering og fremgangsmåter som fremmer læring, og at ledelse, lederutvikling og organisasjonsutvikling burde inngå i overordnede prosesser i Forsvaret.

Hågensen og Martinsen, (2019) tar for seg konsept for ledertuvikling i Hæren og ser på hva praksis for lederutvikling i Hæren er. Studien konkluderer med at Hæren i liten grad har implementert noen metoder for lederutvikling. Videre påpeker de at heller ikke konseptet beskriver noen metode for hvordan dette skal gjøres.

Myrvold, (2009) tar for seg Luftforsvarets mentorprogram og ser på effekten av mentorprogrammet og hva som påvirker denne effekten. Studien konkluderer blant annet med at deltakerne vurderer at programmet har stor effekt, at motivasjonen for deltakelse er viktig for utbytte og at selve overføringen av læring skjer gjennom en modningsprosess.

Nordgaard, (2014) gjennomførte en kassstudie av lederutvikling ved Krigsskolen og så på hvordan KS legger til rette for læringsaktiviteter som skal gi grunnlag for å mestre det uventede som militær leder. Studien peker på at kadettene opplever det som utfordrende at de ikke får trent helt realistisk, men at KS skaper god helhetsforståelse av det faglige gjennom mange læringsarenaer.

---

## 3 Metode

Dette kapitlet vil ta for seg den metodiske tilnærmingen i studien. Først presenteres den metodiske overbyggingen, før en gjennomgang av de primære metodene for datainnhenting. Deretter beskrives analysemetoden som er nyttet, før et kritisk blikk på den metodiske tilnærmingen og viktige momenter blir presentert.

### 3.1 Metodisk overbygning

Studien forsøker å si noe om innholdet og eventuelle forskjeller i den praktiske gjennomføringen av lederutvikling ved krigsskolene. Deretter vil de eventuelle forskjellene bli gjenstand for en drøfting med mål om å konkludere med hvorfor disse er der og hvilken effekt disse eventuelt har i rammen av URE, fellesoperativ kultur og samvirke.

Problemstillingen er kausal og ikke beskrivende, da forsøker å forklare eventuelle årsaker til ulikheter (Jacobsen, 2015, s. 83). Studien har form som en *komparativ casestudie* da den søker å sammenligne tilnærmingen til fenomenet *lederutvikling* på de tre krigsskolene og si noe om *hvorfor* det eventuelt er forskjeller (Jacobsen, 2015, s. 105).

Med bakgrunn i dette har jeg brukt en kvalitativ tilnærming for å innhente data, da jeg ønsket å få frem mange nyanser av fenomenet *lederutvikling* ved krigsskolene (Jacobsen, 2015, s. 130). Jeg har benyttet åpent individuelt intervju som min primærdainnsamling. Sekundærdata har jeg tilegnet meg gjennom dokumentundersøkelser av primært tidligere forskning, offentlige dokumenter fra stortinget og Forsvaret samt artikler og bøker (Jacobsen, 2015, s. 145). Dataene fra dokumentundersøkelsene brukes i flere deler av oppgaven, både til å ramme inn problemstillingen, men også som en basis for drøfting og sammenligning av resultater i studien (Creswell & Creswell, 2018, s. 27).

### 3.2 Intervju

Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt. Målet er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen. Selv om intervjuet er en samtale, krever det gode forberedelser fra forskeren, hvis ikke vil man kunne ende opp med lange transkripsjoner uten noen verdi (Kvale, Brinkmann, Anderssen, Rygge, 2015). Jeg har selv gått Krigsskolen (KS) og jobbet som leder på flere nivåer i Hæren, noe som gir meg god forhåndskunnskap om temaet. Jeg har det siste året gjennomført Stabsskolen, der lederutvikling var ett av temaene jeg fikk interesse for. Derfor følte jeg meg faglig forberedt til å gjennomføre intervjuene.



---

## Intervjuguide

I forberedelsene utarbeidet jeg en intervjuguide som et hjelpeverktøy for å lettere holde tråden i intervjuet. Spørsmålene jeg la opp til hadde til hensikt å først være dynamiske for å skape en relasjon med respondenten, deretter mer tematiske for å legge grunnlaget for produksjon av kunnskap (Kvale et al., 2015). Siden jeg bruker *tematisk analyse*, var det viktig å gi respondentene stor frihet i å fortelle sin historie. Dette bidro til at de mest givende områdene ble utdypet tilstrekkelig (Kvale et al., 2015). Jeg benyttet i stor grad åpne spørsmål uten akademisk språk, eksempelvis «Hvilke arenaer føler du har bidratt til din lederutvikling i løpet av tiden på skolen?». Når de så utdypet rundt disse arenaene ble det lettere å følge opp med spørsmål som konkretisere erfaringene rundt lederutviklingen ytterligere. Jeg gjorde et prøveintervju av en kadett og justerte intervjuguiden noe, før jeg gjennomførte intervjuene som brukes i oppgaven (Dalland, 2007, s. 152).

Det at jeg er fortrolig med temaet lederutvikling og har kjennskap til utdannelsen, gjorde det lettere å spisse svarene inn mot de områdene jeg ønsket å få respondentene til å snakke om (Kvale et al., 2015). For at jeg skulle fange opp både hva som faktisk har blitt gjennomført, men også få knyttet erfaringer og opplevelser til utdanningen, benyttet jeg både faktaspørsmål og meningsspørsmål (Kvale et al., 2015). Meningsspørsmålene krevde i stor grad at jeg leste tilbake min forståelse av svarene for å få bekreftet at jeg hadde oppfattet riktig, for å redusere faren

Det at jeg har vært gjennom utdanningen selv, gjorde det lettere å sette seg inn i situasjoner og erfaringer kadettene kom inn på. Dette var igjen med på å gjøre det enklere å etablere det Kvale beskriver som et *mellommenneskelig forhold* som bidro til åpenhet og tillit (Kvale et al., 2015).

## Utvalg

Intervjupersonene ble valgt ut ved at jeg tok forbindelse med instruktører på den enkelte skole som igjen formidlet behovet til eldste kull med kadetter på hver skole. Dette medførte at det endelige utvalget av kadetter ble tilfeldig, men samtidig sikret det frivillig og motiverte respondenter, noe som gir et godt utgangspunkt for intervjuet (Dalland, 2007, s. 144–145). Når det gjelder intervjuene med instruktørene var dette et strategisk utvalg der jeg gjennom min veileder tok forbindelse med instruktører innenfor ledelse ved den enkelte skole. Det å intervju personer om et tema de kan mye om og er interessert i, er som oftest et godt utgangspunkt for et givende intervju (Dalland, 2007, s. 147–148). I vurderingen av antall respondenter er det spesielt tid som har vært styrende da transkribering og analyse er en tidkrevende prosess. Nyere forskning indikerer også at færre respondenter men en mer grundig forberedelse ikke nødvendigvis gir et dårligere resultat enn et stort antall respondenter (Kvale et al., 2015). Hvor mye ny informasjon som ville kommet frem hvis jeg økte antallet respondenter er selvfølgelig usikkert, men jeg kunne også nådd det som beskrives som

---

fallende utbytte (Kvale et al., 2015, s. 148). Hadde jeg sett at svarene fra respondentene spriket i veldig forskjellig retning derimot, måtte jeg ha vurdert ytterligere intervjuer.

## **Semistrukturert intervju**

«I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap sosialt, det vil si gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson» (Kvale et al., 2015, s. 82). Jeg intervjuet to kadetter fra KS først, skolen jeg har best kjennskap til. Dette gjorde det lettere å stille oppfølgingsspørsmål og leve seg inn i det respondentene beskrev. Jeg merket at jeg ble mer komfortabel i utøvelsen av *håndverket* intervju gjennom de første gjennomføringene. Det ble mer flyt i de siste enn i de første. Gjennom intervjuene har jeg erfart mye og ikke minst økt egen forståelse av lederutviklingen som foregår ved krigsskolene. Intervjuene som deretter ble gjennomført med instruktørene Haakon Hjortmo (KS), Kenneth Engum (SKSK) og Roger Lien (LKSK), fokuserte på å utdype, nyansere eller korrigere erfaringene fra intervjuene med kadettene.

## **Konfronterende intervju**

De semistrukturerte intervjuene med kadettene gav et grunnlag for å del-konkludere når det gjaldt den praktiske lederutviklingen på den enkelte skole og forskjellene mellom skolene. For å nyansere, bekrefte eller avkrefte disse delkonklusjonene, ønsket jeg å konfrontere fageksperter fra den enkelte skole med disse. Dette ble gjort med konfronterende intervjuer, der respondenten blir «en slags selvstendig forsker som komponerer betydning gjennom situert, assistert forskning, der samspillet mellom intervjuer og respondent er en virkelighetskonstruert prosess» (Kvale et al., 2015, s. 187). Faren ved en slik konfronterende tilnærming er at «konflikt- og maktdimensjoner blir satt i fokus og at jeg som intervjuer bevisst ansporer interessemessige konflikter», som kan gjøre at respondenten ikke blir like imøtekommende (Kvale et al., 2015, s. 188). Respondentene som ble intervjuet med denne tilnærmingen var antatt å ha stor selvtillit innen temaet og heller føle seg intellektuelt utfordret på en positiv måte enn å gå i forsvar. Gjennom å fremsette delkonklusjoner var målet å «stimulere intervjupersonen og intervjueren til å formulere tanker rundt forskningstemaene, til å lære å øke sine kunnskaper om forskningsobjektet» (Kvale et al., 2015, s. 189). Disse intervjuene var viktige for å få med erfaringene gjort over en lengre periode innenfor lederutvikling på skolene og validere dataene fra intervjuene med kadetter.

## **3.3 Konfidensialitet**

Etiske problemstillinger oppstår på grunn av de «komplekse forholdene som er forbundet med å utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige» (Kvale et al., 2015, s. 97).

---

Selv om temaet *lederutvikling* ikke er veldig etisk utfordrende og denne oppgaven ikke skal evaluere noe, er det fortsatt den enkelte respondent sine subjektive og personlige opplevelser og erfaringer som benyttes. Gjennom informert samtykke og konfidensialitet har jeg forsøkt å ivareta dette på best mulig måte. Konfidensialiteten kan selvfølgelig bidra til å svekke validiteten til dataene som samles inn. I denne oppgaven anses derimot ikke identifisering av kadettene ut over at de tilfredsstillende generelle kravene som er å være en del av eldste kull på skolen, som viktig. For instruktørene sin del har det blitt informert og akseptert at navn kan knyttes til uttalelser da disse anses som fageksperter innen ledelsesutdanning og lederutvikling. Dette vil bidra til å øke validiteten og kvaliteten i dataene som kommer frem (Kvale et al., 2015, s. 97). Disse har også fått muligheten til sitatsjekk av deler av studien, for å sikre at uttalelser og meninger er korrekt forstått (Kvale et al., 2015)

Intervjuguide og informasjonsskjema finnes som vedlegg til oppgaven for å forenkle valideringen for leseren. Jeg har også direkte utdrag fra transkriberingen for å vise hvordan intervjuene ble gjennomført. Jeg har innhentet samtykke fra *Forsvarets Forskningsnemd*, den enkelte skole og fra NSD som ligger som vedlegg til studien.

### 3.4 Tematisk Analyse

Analysen i denne studien ble gjennomført som en tematisk analyse etter prosedyre beskrevet av Braun og Clarke (2006). Analysemetoden nyttes for å identifisere mønster, eller temaer, i de innsamlede dataene. Denne metoden skiller seg fra for eksempel *grounded theory* ved at den ikke er bundet i en teori i som utgangspunkt. Tematisk analyse har heller ikke som mål å etablere en ny teori om et fenomen, noe denne undersøkelsen heller ikke skal gjøre (Braun & Clarke, 2006).

Analysen ble gjennomført ved å først sortere dataene mot å besvare hvordan kadettene opplevde lederutviklingen på sin skole og deretter for å se etter eventuelle forskjeller mellom skolene. Jeg har valgt en induktiv tilnærming som betyr at jeg har tolket dataene og knyttet de til forskningsspørsmålene, for deretter å drøfte disse funnene opp imot teori og annen forskning (Jacobsen, 2015). Alternativet ville ha vært å nytte en deduktiv tilnærming der jeg tok utgangspunkt i tidligere forskning og styrte min egen datainnsamling i forhold til dette. Fordeler med en slik tilnærming er at jeg ikke har vært bundet av for mange antagelser innledningsvis. Ulempen er naturlig nok at jeg kan ha gått glipp av viktig kunnskap som jeg ikke visste jeg trengte (Jacobsen, 2015). Disse to tilnærmingene er samtidig umulig å skille helt fra hverandre, da jeg selvfølgelig har vært påvirket av tidligere erfaringer og teori lest i forkant av studien. Intervjuene, transkripsjon og innledende analyser har allikevel blitt gjennomført uten noen nærmere studie av konseptene som ligger til grunn for utdanningen. Disse ble først en del av analysen etter de innledende stegene.

---

To analyser ble gjennomført, men etter samme mal. Intervjuene med instruktører ble brukt til å underbygge eller nyansere de konklusjonene som ble trukket fra kadettintervjuene. Metoden består av seks steg der fem av de vil bli beskrevet her (Braun & Clarke, 2006).

## Gjøre deg kjent med dataene

Jeg startet med å transkribere intervjuene og lese de i sin helhet. Jeg valgte i første analyse å dele intervjuene inn i fire sett, ett sett for hver skole og ett for instruktørene. Deretter i neste analyse så jeg alle kadettintervjuene i sammenheng som ett sett.

## Generere koder

Deretter markerte jeg ut deler av intervjuene med fargekoder, der en farge knyttet uttalelser og besvarelser sammen i hvert sett. Eksempelvis ble svar som de to kadettene på Sjøkrigsskolen gav som beskrev lignende erfaringer eller knyttet samme praksisarena til lederutvikling, gitt samme farge.

## Generere Temaer

I dette steget ble overordnede temaer etablert og de kodede delene sortert inn under disse. Temaene ble i denne delen av analysen knyttet til forskningsspørsmålet «hvordan gjennomføres lederutviklingen på skolene?». I den neste ble de knyttet til «hvilke forskjeller eksisterer i lederutviklingen?». Temaene ble etablert med bakgrunn i en metaanalyse som ble lest som del av forberedelser til denne studien.



Figur 3: Innledende temaer for analyse

## Revidere mulige temaer

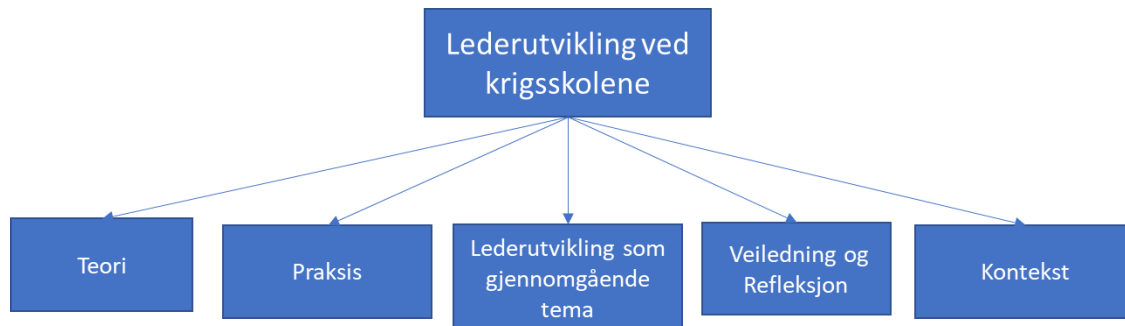
Gjennom den innledende analysen ble antallet temaer ble for stort. Det ble derfor på dette tidspunktet naturlig å se etter noe som kunne gi et mer håndfast grunnlag for temaene. Analysearbeidet innebærer å ta valg og knytte teamene til det sentrale spørsmålet (Braun & Clarke, 2006). En dokumentanalyse gjort på konseptene som beskriver lederutviklingen på de tre krigsskolene ble brukt som grunnlag. Dette bidro til å begrense antall temaer og sette de i en konkret ramme. Oppsummeringene på forskningsspørsmål nr 1 ble sammen med en ny analyse av intervjuene der forskningsspørsmål nr 2 lå

---

til grunn, utgangspunktet for drøftingen som omhandler hvilke forskjeller som eventuelt eksisterer mellom skolene.

## Definere og navngi temaer

Jeg gjennomførte denne prosessen for alle de tre skolene og endte opp med temaene skissert i Fig 4 som ramme for å beskrive den praktiske lederutviklingen ved skolene.



Figur 4: Temaer for analyse av lederutvikling ved krigsskolene

## 3.5 Metodekritikk og forskerens rolle

Min egen rolle som forsker og min integritet er viktig når det kommer til det etiske, troverdigheten og kvaliteten i oppgaven. Det at jeg er offiser i Hæren, tidligere har gjennomført KS og har et forhold til både institusjonen og fagområdet vil kunne påvirke min dømmekraft og tilnærming til problemstillingen. Det vil for eksempel være lettere for meg å identifisere meg med opplevelsene til kadettene fra Hæren, noe som kan gjøre at jeg legger større vekt på deres opplevelser. På den andre siden kan mine egne erfaringer og opplevelser fra KS kunne gjøre at jeg er mer kritisk til disse. Dette er noe jeg har forsøkt å være bevisst i alle deler av forskningsprosessen. Jeg har vært åpen og ærlig til alle respondentene om mine egne erfaringer i både utdanning og tjeneste (Jacobsen, 2015, s. 56–58). Min grad som major og tjenesteerfaring kan bidra til *undersøkelseeffekt* som kan påvirke svarene respondentene gir (Jacobsen, 2015, s. 132). Et enkelt tiltak for å redusere en slik effekt har vært å stille i sivilt på intervjuene.

Intervjuene har på grunn av utfordringer knyttet til koronapandemien og tid, blitt gjennomført digitalt ved bruk av videosamtale. Dette kan gjøre det mer utfordrende å etablere tillit og åpenhet, men ved at jeg nyttet video har ikke dette opplevdes nevneverdig begrensende (Jacobsen, 2015, s. 148). Bruk av videooverføring er også noe respondentene har blitt vant med i utdannings situasjonen de siste to årene.

---

## 3.6 Forskningskvalitet

I et forskningsprosjekt vil det avgjørende spørsmålet være om man gjennom den metodiske tilnærmingen oppnår gyldighet og pålitelighet (Jacobsen, 2015, s. 228,241). Gyldighet vil si om den empirien som er samlet inn, svarer på spørsmålene som er stilt. Både intern og ekstern gyldighet er viktig. Intern gyldighet handler om metode og fremgangsmåte, om denne er egnet til å fremskaffe troverdig data til å svare ut problemstillingen. Ekstern gyldighet er i forhold til om funnene kan generaliseres. En kvalitativ metode i seg selv vil kunne kritiseres i kraft av å være en metode som undersøker de få. En generalisering av resultatene vil derfor kunne være utfordrende (Jacobsen, 2015, s. 227). En berettiget kritikk mot min valgte tilnærming er at 2 kadetter kun utgjør en liten andel av den totale kadettmassen på hvert trinn. Det vil derfor kunne være utfordrende å generalisere funnene. Dette vil igjen kunne påvirke den *eksterne gyldigheten*. En undersøkelse som tok for seg kadetter fra flere kull ville økt ekstern gyldighet, men studien ville da blitt for omfattende for dette formatet. En tilnærming kunne da vært å tatt for seg kun en skole, noe som igjen ville gjort det vanskelig å se dette i rammen av FHS som helhet (Jacobsen, 2015, s. 131). For å øke den interne gyldigheten i dataene valgte jeg å gjennomføre et konfronterende intervju med instruktørene der delkonklusjonene fra kadettintervjuene var i fokus. Dette sammen med dokumentstudier av relevant forskning og empiri er med på å hente informasjon fra flere uavhengige kilder, for å underbygge troverdigheten (Jacobsen, 2015, s. 231). Jeg har også gjennomført uformelle samtaler med andre personer innen fagområdet ledelse og med andre kollegaer, som har bekreftet og kjent seg igjen i flere av funnene. Dette vil ikke komme frem i oppgaven, men det gir en indikasjon på en viss validitet i funnene.

Mye tid ble lagt ned i transkribering av intervjuene. «Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (Kvale et al., 2015, s. 205). I denne prosessen er det flere praktiske og prinsipielle problemer som kan oppstå. Nyanser blir borte og ord tas ut av samspillet som var i intervjuet. Siden jeg selv gjennomførte og transkriberte intervjuene, unngikk jeg utfordringene med å ha en tredjepart til å analysere det som ble sagt. For å validere uttalelser fra navngitte respondenter gav jeg disse mulighet til en sitatsjekk mot slutten av oppgaven (Kvale et al., 2015). Gjennom disse tiltakene har jeg forsøkt å sikre reliabilitet og validitet i transkripsjonene.

Analysen av de kvalitative dataene har primært blitt gjort gjennom tematisk analyse, en metode som har fått mer og mer anerkjennelse (Braun & Clarke, 2006). Analyse vil allikevel alltid innebære å ta valg og da velge bort noe av informasjonen. Det er selvfølgelig en fare for at jeg har oversett eller valgt bort informasjon som burde vært med i oppgaven.

Det vil alltid være en fare for at jeg har benyttet empiri som er begrenset i sin relevans og ikke dekker alle kritiske punkter. Jeg kan også ha brukt teori som sammenfatter med en konklusjon jeg er forutinntatt på. Det vil altså kunne være områder innen lederutvikling som ikke blir belyst godt nok i oppgaven.

---

# 4 Analyse av lederutviklingen ved krigsskolene

Dette kapitlet søker å besvare forskningsspørsmål 1 ved å legge til grunn en *tematisk analyse* av intervjuene gjennomført av kadetter og instruktører ved den enkelte skole. Først redegjøres det kort for konseptet for lederutvikling ved den aktuelle skolen, deretter presenteres resultatet av analysen fra dataene som har kommet frem i rammen av temaene skissert tidligere i Fig 4; *teori, praksis, lederutvikling som gjennomgående tema, veiledning/ refleksjon og kontekst*.

## 4.1 Krigsskolen

### Konseptuelt grunnlag

Krigsskolen jobber i skrivende stund med å implementere «Program for militært lederskap og lederutvikling (PMLLU) ved Krigsskolen for KS-O og KS-ING». Programmet har tilknytning til *One pager* fra FHS og baserer seg på moderne forskning på lederutvikling. Dette vises blant annet i beskrivelsen av lederutvikling som en livslang prosess, at den er kontekstnær og sammenhengen mellom kultur, verdier og grunnleggende syn på ledelse. Programmet stadfester at utdanningen og utviklingen skal «utvide kadettene kapasitet til å være effektive i sine fremtidige lederroller» og at det dimensjonerende målbilde er *effektiv ledelse i høyintensitets krigføring* (Hjortmo, Holth, Gulliksen, 2021, s. 6). Fokuset ligger primært på å utvikle enkeltindivider, men også grupper, sin evne til å utøve effektivt lederskap. Kadettene skal utvikle den militære lederkompetansen som består av fagkompetanse, sosial kompetanse og selvkompetanse. Utviklingen skal skje i skjæringspunktet mellom teori, praksis og refleksjon, som skal ligge til grunn for lederutviklingen.



Figur 5: Relasjon mellom teori, praksis og refleksjon (Hjortmo, Holth, Gulliksen, 2021, s. 7)

---

Relevant teori bidrar til kontekst- og profesjonsforståelse og skal legge til rette for et felles begrepsapparat. Dette legger grunnlaget for diskusjoner og refleksjoner rundt militært lederskap. Gjennom lederutfordringer i praksis får kadettene erfaringer som gjør det mulig å teste ut teorier og utvikle egen kunnskap om sitt lederskap og sine utviklingsbehov (Hjortmo, Holth, Gulliksen, 2021, s. 7–8). Lederutvikling skal være gjennomgående i alle aktiviteter og fag som gjennomføres ved skolen. Den enkeltes 3-årige lederutvikling beskrives som et individuelt utviklingsprosjekt som benevnes *min lederutvikling*. Hver av prosjektene består av en oppstart der tematikken blir presentert, en prosjektperiode der kadetten jobber med temaet og en avslutning der kadetten dokumenterer oppdagelser, læring og utvikling relatert til prosjektet (Hjortmo, Holth, Gulliksen, 2021, s. 11–13). Veiledning, tilbakemeldinger og refleksjon over egen utvikling er avslutningsvis også presisert som viktige verktøy i lederutviklingen.

## Teori

Ledelsesteorien på KS skal gi et felles begrepsapparat og bidra til å knytte teori og praksis sammen. En av respondentene trekker frem at «her har man på en måte aldri tatt noe dypdykk inn i teori og sett det opp mot praksis. (...) jeg har aldri klart å knytte det ned til noe. Det har aldri vært noe strukturert inn i praksisen.» Hovedinstruktør i ledelse ved KS, Haakon Hjortmo beskriver at «de først er på Heisatadmone i 2-3 måneder, og senere i semesteret har et ledelsesemne i to-tre måneder uten at det blir knyttet direkte til aktiviteten ved Heistadmoen». Det overlates til kadettene å se sammenhenger mellom praksis og teori, «og jeg tror det blir vanskelig for de som ikke har relevant militær erfarings å se sammenhengene og knytte det til noe konkret».

Her peker Hjortmo på utfordringer knyttet til at lederutvikling ikke er et eget fag, men et tema som skal innlemmes i alle emner. Dette forsøker de å løse gjennom såkalte læringsprosjekter. «Det er treenighet mellom teori, praksis og refleksjon. De skal studere ledelse slik at de får teorigrunnlag og kan velge kunnskapsbasert hva de skal jobbe med (...) også oppfordrer vi emneansvarlig, lærere og kadetter til å finne tid til refleksjon.» Dette krever tett samarbeid mellom de som jobber med lederutvikling og de andre fagansvarlige. Det er utfordrende når det er lite tid til overs i alle emner. Dette ble særlig en utfordring etter URE, hvor blant annet ledelsesfaget og lederutvikling fikk lite plass. «Tenkningen som lå til grunn for utdanningsprogrammet var at det er en ledelsesmodul i første semester som et fellesemne for alle krigsskolene. Da har de fått den kunnskapen de trenger for å selvstendig gjøre lederutvikling resten av utdanningen».

Selv om konseptet er tydelig, virker det som om den teoretiske delen av lederutviklingen på Krigsskolen har potensiale i å sikre et tilstrekkelig begrepsapparat og grunnlag for bedre læring og refleksjon hos kadettene.



---

## Praksis

Programmet til KS stadfester at lederutvikling skjer i brytningspunktet mellom teori, praksis og refleksjon. Kadettene trekker frem det store antallet praksisarenaer der de får målrettet trening og erfaring i troppssjefsrollen som en viktig del av lederutviklingen. En av respondentene som hadde lite militær erfaring før KS sier at «jeg synes den veien har vært bra fordi vi har hatt så mange praksisarenaer hvor vi har prøvd oss fram og det er jo det man lærer av". Den andre respondenten trekker frem at "(...) man får jo uansett mye utvikling i at man blir kastet ut i lederroller uansett. Så selv om man ikke leser og skriver så mye om ledelse, så får man erfare og kjenne på det.» Den praktiske tilnærmingen hvor den enkelte kadett får mye konkret erfaring virker å være en viktig og velfungerende del av KS sin lederutvikling. Samtidig blir det trukket frem at det er mye praksis og høyt tempo, noe som går utover den helhetlige lederutviklingen. En av respondentene sier, «jeg synes det virker som at vi har veldig dårlig tid for å komme gjennom alt vi skal, (...) det er ganske høyt ambisjonsnivå med tanke på emner vi skal gjennom og sånt. Så det går jo i ett.» Hjortmo understøtter disse observasjonene og er ærlig på at de «tenker jo litt om at de kanskje har for mye praksis. (...) Det kan jo hende det hadde vært lurt av oss å fjerne litt praksis for å skape rom for litt mer refleksjon, læring og ikke minst teori». Kombinert med delkonklusjonen på teori, kan det virke å være noe dårlig balanse mellom teori og praksis som grunnlag for lederutvikling på KS. Samtidig skal man ikke ta bort betydningen av disse arenaene som gir mye god og kontekstnær erfaring for kadettene.

## Lederutvikling som gjennomgående tema

Lederutviklingen ved KS er et tema som skal være gjennomgående i alle fag og emner. Dette bidrar blant annet til kontekstnærhet og er med på å gjøre lederutviklingen mer relevant (Hjortmo, Holth, Gulliksen, 2021, s. 13). Dette skal ivaretas gjennom læringsprosjekter som går ved siden av og er integrert i det enkelte emne. En av respondentene beskriver det slik:

*Vi har fått presentert et tema i starten på en halvårsperiode som oftest, også en leksjon på noe teori, så skal man skrive en prosjektoppgave. Og de temaene vi har hatt skal liksom gå inn i de andre emnene vi har ellers. Men det er ikke satt av noe tid til det, og ingen av produktene blir vurdert.*

Det at det settes av tid til læringsprosjektene i det enkelte emne er en av forutsetningene som skal bidra til effekt (Hjortmo, Holth, Gulliksen, 2021, s. 13). Den andre respondenten underbygger også dette inntrykket og sier «det går jo i ett, det er ekstremt mye som skjer (...). Da er det vanskelig å få til lederutvikling på siden av det (...). Det er vanskelig å prioritere å jobbe med ledelse hele tiden

---

gjennom emnet (...).» Hjortmo understøtter at dette er en utfordring og peker på flere momenter som gjør det utfordrende;

*Det er opp til hver enkelt emneansvarlig å definere innholdet og ta ansvar for ledelse og lederutvikling i sitt emne (...) Og selv om det står på programnivå læringsutbytter som handler om ledelse og lederutvikling, så betyr ikke det at alle emneansvarlige ser at de skal ta ansvar for det.*

Når denne endringen skjedde i forbindelse med URE var ikke PMLLU utarbeidet. Det innebærer at det først er nå det implementeres, noe Hjortmo beskriver som utfordrende.

*(...) KS lot det være opp til emneansvarlig å definere hva som skulle skje med tanke på ledelse og lederutvikling. Vi som fagseksjon fikk se hva emneansvarlig ville og hvor vi ble invitert. Det viste seg de første 2 årene at det var ikke så mye.*

Resultatet blir oppsummert godt av en respondent som sier at «man har en opplevelse av at lederutvikling bare er noe man har på siden, det er veldig få som egentlig legger noe særlig krutt i det, for man får ikke noe oppfølging på det man gjør.» Det er ikke nødvendigvis motvilje som er den avgjørende faktoren, men at alt er viktig. Hjortmo utdyper på følgende måte;

*Det er jo et viktig prinsipp det her med intern konsistens i avdelingen, at tiltak ikke er motstridende, og jeg tror det er det største problemet i utdanningen vår, at vi ikke er internkonsistent. Det er ikke en felles retning, vi er ikke enig i alle de integrerte effektene vi skal skape og tiltakene står i motsetning til hverandre. (...) Så vi sliter med å snakke sammen, ikke nødvendigvis om hva som er viktigst, men alt det som er viktig samtidig.*

Lederutvikling som gjennomgående tema fremstår som lite implementert og integrert på tvers av emner. Kadettene opplever at det er satt av lite tid til arbeidet med prosjektoppgaver og de har utfordringer med å prioritere dette foran aktivitet hvor de blir vurdert. PMLLU er et verktøy som skal bidra til å løse utfordringene med koordinering på tvers av fagområdene.

## **Veiledning og refleksjon**

Det er *refleksjon* som skal knytte teorien og praksisen sammen. Det er gjennom refleksjonen at kadettene skal ta ansvar for sin egen utvikling. Dette skal de få støtte til gjennom *veiledning*, tilbakemeldinger og tidligere nevnte prosjektoppgaver (Hjortmo, Holth, Gulliksen, 2021, s. 14–15). Hjortmo sier at «vi har jo veiledning som kanskje det viktigste verktøyet vårt særlig på øvelser, men

---

også på andre arenaer.» Begge respondentene er tydelig på at veiledning og tilbakemeldinger spesielt i etterkant av praksisarenaer har vært viktig i deres utvikling. Dette har skapt grunnlag for refleksjon og utviklingen av deres egen handlingsplan. Her trekkes også stridskurset frem som en viktig arena.

*Vi hadde jo «after action review» sikkert hver dag. Og stridskurset er jo den arenaen det har blitt lagt mest trykk på lederutvikling da, vi hadde jo sikkert en uke i forkant hvor vi skrev handlingsplan, (...) også en god periode etterpå hvor vi vurderte det vi hadde skrevet på forhånd og snakket med veileder.*

Den samme tilnærmingen nyttes også til andre arenaer, men «den store forskjellen (mellom stridskurs og en vanlig øvelse) var hvor mye tid som ble satt av til det.» Det virker å være et gjennomgående tema at det er mange arenaer hvor den enkelte kadett gjør seg erfaringer, men at det ikke legges like mye i å sikre læring. Hjortmo kommenterer at, «vi øver og øver og øver, men hva gjør vi egentlig for å sørge for at vi lærer av alle disse praksisarenaene? Hva gjør vi før, under og i etterkant av praksis for å forsterke og tydeliggjøre læring?»

En gjennomgående utfordring virker altså å være nok tid til det som ikke nødvendigvis er praktisk og definert som *harde* områder, men *myke*. Hjortmo beskriver også forskjeller blant veilederne; «Noen veiledere kan jo fokusere veldig mye på fag som taktikk og tilsvarende, mens andre kan fokusere mer på ledelse. Og noen klarer å fokusere på begge deler.» Hjortmo tar også opp at «(...) det er mye mindre tilstedeværelse, det er mindre oppfølging av kadettene. Vi kjenner ikke kadettene så godt som det vi gjorde før. (...)» Han konkluderer med at «vi er for få instruktører på KS til å klare og følge opp kadettene på individnivå.»

Det virker som om grunnlaget for å gjennomføre veiledning og refleksjon er til stede med de erfaringene kadettene gjør seg. Det gjennomføres veiledning, noe kadettene er tydelige på at bidrar til utvikling og læring. Derimot er det interessant å se at det tilsynelatende er utfordrende å få tid og ressurser nok til å gjennomføre noe som anses som det viktigste verktøyet for å få utbytte og skape læring av de erfaringene som gjøres.

## **Kontekstuell tilnærming**

Krigsskolens program presiserer at lederutviklingen må være kontekstnær for å være effektiv. Etter intervjuene er inntrykket at dette lykkes KS med i stor grad. Tilnærmet alle praksisarenaer blir gjennomført i konteksten av det som er definert som dimensjonerende, høyintensitets krigføring der kadettene har rollen som troppssjefer eller lagførere. Spesielt trekkes stridskurset frem som en arena der begge respondentene føler de fikk stort utbytte. En respondent beskriver det slik:

---

*Jeg har jo i flere situasjoner fått prøvd meg som troppssjef (...) hvor man har overskudd da, men på stridskurset, det er den eneste arenaen man får kjenne på den dimensjonen av å være utrolig sliten, ikke bare du som leder, men de du leder også (...)*

Krigsskolen har en meget kontekstnær lederutvikling som er sterkt fokusert mot *rollen* troppssjef i *konteksten* høyintensitets krigføring. Dette gir kadettene god og relevant trening med mange erfaringer de lett kan knytte til den stillingen de skal ut og lede i etter skolen.

## **Oppsummering**

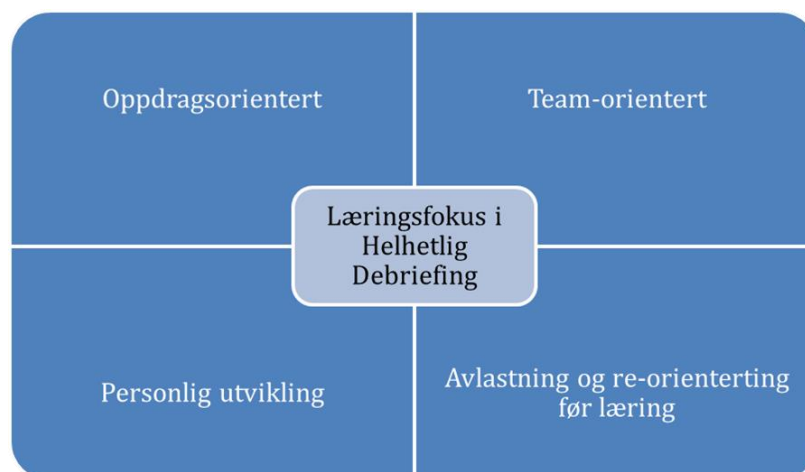
En av kadettene gjorde følgende vurdering rundt lederutviklingen som helhet på Krigsskolen med ordene; «Lederutdanning på skolen er veldig styrt av en selv og de oppgaven blir veldig hva man gjør det til selv, med tanke på de erfaringene man har gjort på praksis på øvelser og sånne ting.» Dette antyder at poenget med at kadettene selv må eie sin egen utvikling oppleves reelt fra deres side. Det fremkommer samtidig gjennom analysen at PMLLU er under implementering på KS og ikke enda er operasjonalisert. Programmet er tydelig basert på moderne forskning rundt temaet lederutvikling, og fremhever faktorer som kontekstnærhet, veiledning, refleksjon og praksiserfaring som viktige verktøy. Der KS fremstår å være nærmest å etterleve programmet, er kontekstnærhet og praksis. Det er tydelig at rollen KS utdanner sine offiserer til er troppssjef i konteksten høyintensitets krigføring. De mange praksisarenaene gir kadettene gode muligheter til å gjøre erfaringer som de kan bruke i lederutviklingen. Stridskurset blir av kadettene trukket frem som et eksempel på en slik arena. Det er også etablert en praksis med lederutvikling som et gjennomgående tema i alle emner. Dette er operasjonalisert gjennom prosjektoppgaver som kadettene skal jobbe med ved siden av de andre fagene. Her gis det teoretisk påfyll som er relevant innenfor det tema det skal jobbes med. Det er altså gjort en god del praktiske grep for å sikre lederutvikling av kadetten. Utfordringene som blir adressert av både kadetter og Hjortmo, er tid til å reflektere rundt de erfaringene som gjøres, ressurser til å drive tett nok oppfølging og veiledning og en helhetlig forståelse og intern enighet om prioritering blant instruktører og ansvarlige. Tilnærmingen virker derfor noe ubalansert hvis man ser på *teori – praksis – refleksjon* som tre deler som skal utfylle hverandre.

En av kadettene svarer allikevel slik på spørsmål om vedkommende føler seg klar til å gå ut som troppssjef; «Etter mye refleksjon rundt ydmykhet har vi jo fått masse faglig påfyll og sånne ting, så jeg føler meg jo bare mer og mer klar.»

## 4.2 Luftkrigsskolen

### Konseptuelt grunnlag

Analysen av lederutviklingen på LKSK har lagt til grunn et kapittel til lederutviklingsboken ved FHS (i review), *Lederutviklingspraksis på Luftkrigsskolen*. Denne slår fast at den pedagogiske tilnærmingen skal være balansert mellom teori, praksis og refleksjon. LKSK utdanner offiserer som ikke nødvendigvis skal ut i lederposisjoner etter skolen, et eksempel på dette er jagerflypiloter. Kadettmassen skal utvikles til å kunne virke i et bredt spekter av roller og kontekster, men først og fremst som leder, ikke fagspesialist. LKSK har deretter fokus på det de definerer som et «praksisbasert læringsmiljø» (Fredriksen (i review), 2022). Dette skal være konteksten for læring og er noe skolen legger fokus på allerede ved oppstart på LKSK gjennom *Øvelse Læringsmiljø*. Hensikten med denne øvelsen er «å skape et læringsmiljø der den enkelte kadett tørr vise hvem man er med sine styrker og forbedringsområder». Dette skal øke *sårbarhetstilliten* i gruppen gjennom å *bli kjent, sette læringsmiljø på agendaen, synliggjøre den enkelte og støttende lederadferd* (veiledning). Den praktiske delen av utdanningen er preget av det faktum at skolen utdanner til fem forskjellige bransjer i Luftforsvaret. Disse har meget forskjellige bransjekrav, noe som gjør det utfordrende å finne praksisarenaer som gir kontekstnær erfaring og læring for den enkelte bransje. Fagperioden er beskrevet som den primære perioden som skal nyttes til bransjeutdanning. Refleksjon over praksis og veiledning trekkes også frem som viktige verktøy som skal bidra til kadettenes lederutvikling. Refleksjon settes inn i rammen av begrepet *Helhetlig debrief* (Heier, Moldjord, Fredriksen, 2017) som beskrives av enkelte å være viktigere enn selve praksis, da den skaper større innsikt. På LKSK rettes søkelyset på personlig utvikling og samspeillet mellom mennesker i større grad enn det man nytter denne typen verktøy til i de operative skvadronene.



Figur 6: Helhetlig debrief (Fredriksen (i review), 2022)

---

Veiledning beskrives videre som et viktig verktøy som skal øke kvaliteten og hastigheten på elevene sin læringsprosess. Helhet i lederutviklingspraksisen blir også pekt på som en grunnleggende tilnærming på LKSK. Gjennom refleksjoner i det som benevnes som blåboka skal erfaringer i alle situasjoner nyttes i den enkeltes utvikling. Dette gjør at lederutviklingen skal være en del av all utdanning på LKSK.

## Teori

«Jeg synes LKSK er veldig flink på ledelse teoretisk og det relasjonelle (...)» sier en av respondentene jeg intervjuet på Luftkrigsskolen. Kadettene opplever at teorien knyttes tett opp mot konkrete arenaer som *Øvelse Læringsmiljø* og *Øvelse Operativ Teamutvikling*. Dette er arenaer som skal utvikle læringsmiljøet, den enkelte og det relasjonelle i kullet og som team. Et konkret eksempel er en av respondentene som beskriver forarbeidet til *Øvelse Operativ Teamutvikling*; «Før det hadde vi hatt en uke med basic om hva helhetlig debrief er. Også var det teori tilknyttet relasjoner som for eksempel Jo 'Harris'<sup>3</sup> vindu, så man skulle knytte det på plass.»

*Helhetlig Debrief* er et verktøy som er sentralt i lederutviklingen på LKSK. Gjennom bruk av arenaer og konkrete verktøy fremstår det som at LKSK i stor grad evner å knytte den teoretiske læringen som gis gjennom klassisk undervisning, inn i lederutviklingen på en konstruktiv måte.

## Praksis

Respondentene ved LKSK gav inntrykk av at de savnet konkret lederrollepraksis. En av respondentene sier; «(...) jeg synes det blir alt for få praksisarenaer i forhold til at man skal ut og virke som offiser.» Dette bekreftes i stor grad også av Roger Lien som beskriver det slik;

*Så vi er opptatt av person kanskje mye mer enn rollen de skal bekle, for det er en broket forsamling vi har, det er utrolig mange roller og bransjer de skal bekle, så det er kun under fagutdanninga de blir trent i selve rollen da.*

En av respondentene trekker fram samme tema og sier «det er så stor forskjell mellom bransjene at man kan ikke øve helt konkret på en ting». En av kadettene med erfaring fra tidligere tjeneste beskrev at «(...) det å lede i praksis, der føler jeg at jeg har fått nesten en stagnering. Jeg følte jeg var flinkere på å praktisere ledelse for 2 1/2 år siden enn der jeg er nå egentlig». URE har også gjort at kadettene har mindre erfaring enn tidligere. Lien adresserer dette og er ganske tydelig på at det burde få konsekvenser for hvordan utdanningen innrettes;

---

<sup>3</sup> Joharis vindu er en psykologisk modell for å karakterisere ulike sider ved kommunikasjon («Joharis vindu», 2018)

---

*Spesielt det som går på praksisarenaer, at jo mindre erfaring de har, så er det noe vi må satse på å gjøre mer av. For det er ofte sånn de lærer, og kanskje lærer mer av nå enn for fem år siden da de satt på mer erfaring da de kom inn på skolen. (...) Så vi kan ikke ha noe mindre øvingsaktivitet, tvert imot. Vi får heller kutte ut andre ting.*

Samtidig er det viktig å understreke at det gjennomføres flere praktiske arenaer og at disse gir et viktig utbytte.

*Det å være i OPG eller i lederstillinger (...) på et nivå som ligger ekstremt mye høyere enn vi er, det tror jeg er noe som hjelper meg om et halvt år da, (...) da man mest sannsynlig havner i situasjoner der man ikke har så gode inngangsverdier, det føler jeg vi har lært en del om på LKSK.*

Lien er også tydelig på at det er fullt mulig å gjennomføre praksis som gir et utbytte i lederutviklingen; «Det betyr jo ikke at de ikke kan trene i roller likevel. Det gjør vi jo f.eks. på vinterøvelsen også. Noen av ledelsesprinsippene kan jo sammenlignes.» En av kadettene trekker også frem dagsøvelser som en type arena der noen får verdifull erfaring; «I hvert eneste emne egentlig så har vi enten dagsøvelser der vi blir utsatt for stress eller andre oppgaver.» Det understrekes også at det er i fagperioden kadettene får den mest spissede erfaringen rettet inn mot roller etter LKSK.

Det fremkommer at praksisarenaer er noe som utfordrer LKSK. Den store bredden i fagområder og roller kadettene skal tjenestegjøre i, virker å utfordre prinsippet i effektiv lederutvikling om kontekstnær praksis. Det gjennomføres mange praktiske arenaer, men kadettene opplever å få for lite erfaring i lederroller på disse.

## **Lederutvikling som gjennomgående tema**

Ved LKSK er også lederutvikling ment å være integrert i all aktivitet og være et gjennomgående tema. Fredriksen beskriver *blåboka* og det å skrive ned refleksjoner som et viktig verktøy. Dette er ikke noe respondentene trekker frem, men Lien presiserer at «(...) den selvutviklinga, den går jo igjen i både skriving og i øvelser, muntlige presentasjoner og sånt, spesielt første året, og første semester ved LKSK». Det blir også trukket frem fra en av respondentene at «i hvert eneste emne har vi dagsøvelser der vi blir utsatt for stress eller andre oppgaver». De trekker også frem at det blir tilrettelagt for tilbakemeldingsseanser, men at «det glir litt over på den harde biten på de andre øvelsene og man mister litt moment i den tilbakemeldingskulturen» etter det første året. Det kan altså tyde på at det intensive fokuset på å etablere et læringsmiljø med tett veiledning og fokus på lederutvikling det første året, gir en effekt gjennom alle de tre årene.

---

## Veiledning og refleksjon

Veiledning er et viktig verktøy i lederutviklingen på LKSK historisk sett (Fredriksen Ikke publisert).

Det legges tydelig mye ressurser i dette verktøyet;

*Første året du er på skolen er det veldig satt i system og du har en dedikert veileder og du har alltid mulighet til å få tilbakemelding fra dem, eller de registrerer en form for tilbakemeldingsseanse der de er med. Men på andre og tredje året er de veilederne med første avdeling, så da er det mer opp til den enkelte.*

Dette ble sagt av en respondent og bekreftes av Lien og begrunnes med at det ikke er tilstrekkelig med ressurser til å følge opp dette de to siste årene. Det lave antallet praksisarenaer ble også trukket frem som en utfordring da det er få arenaer hvor kadettene kan inneha en rolle de blir veiledet i. En av respondentene som har hatt en rolle i Kadettsamfunnet, trekker frem en mentorordning som er etablert der. Denne gir kadettene med verv tilgang til en mentor i skolens ledelse som de kan sparre med. Refleksjon er også et verktøy som blir trukket frem som viktig både i beskrivelsen til Fredriksen, men også av respondentene og Lien. Dette er viktig fokus ved LKSK som er operasjonalisert gjennom *Helhetlig Debrief*. Begge respondentene trekker frem dette som en positiv og viktig arena for å trekke lærdom av erfaringene de har gjort. Dette er også et verktøy som nyttes i de operative skvadronene, noe Lien er tydelig på at har bidratt til større aksept for å fokusere også på de relasjonelle områdene. Det at Sjef Luftforsvaret har vært med på å implementere verktøyet gjør også at det har god forankring oppover i systemet. «Så i luft nå, opplever jeg sjeldent at det er noen som er kritisk til hvordan vi driver undervisning og bygger kulturen», konkluderer Lien. Respondentene gir samtidig indikasjoner på at det til tider er et noe overdrevet fokus på refleksjon sett i forhold til mengden praksis. En respondent sier på en annen side at «verktøyene på LKSK, det å holde helhetlig debrief og debrief seanser, og lage planer for sine underordna, er vel hovedverktøyet jeg tar med meg».

## Kontekstuell tilnærming

Kontekst i lederutviklingen på LKSK knyttes mer mot læringskonteksten enn ledelseskonteksten.

Fokus er på å skape gode relasjoner som skal legge til rette for læring. Lien tar opp dette i forbindelse med hensikten med *Øvelse Læringsmiljø* som gjennomføres tidlig i utdanningen;

*(...) målet er å få plenum opp og gå på. At det er rom for å fortelle hvordan man egentlig har det og at man ikke blir redd for å stille de spørsmålene man lurer på, og at det skal føles ganske trygt og fritt (...) det læringsmiljøet som vi må prøve å skape i starten, er mye av grunnen til at de lærer det de skal lære.*



---

Respondentene trekker ikke frem denne øvelsen spesifikt, men målene med øvelsen kommer tydelig frem i det de kommuniserer. Begge respondentene trekker frem begreper som relasjonell og trygghet når de snakker om sin utvikling. «(...) at jeg i mye større grad har klart å være åpen og i mye større grad på det personlige og relasjonelle nivået klarer å åpne meg for andre», utdyper en av respondentene. Denne arenaen bidrar til gjensidig tillit mellom kadettene og mellom kadetter og instruktører. «Vi prøver å skape et miljø på skolene der alle ansatte og kadetter har et felles mål, at det ikke er noen stor avstand» sier Lien. En av respondentene bekrefter at de opplever «det er kort vei for å diskutere med folk, både sjef LKSK og sjef luft. Hele hierarkiet oppleves som flatt.» Det fremstår som LKSK lykkes med to av faktorene for å skape et godt læringsmiljø. Gjennom *Øvelse operativ teamutvikling* videreutvikles gruppens identitet. Dette var den arenaen som ble trukket frem av begge respondentene som særdeles givende og utviklende. Lien beskriver øvelsen kort med at de innleder med «å etablere livslinje, gjennomføre JTI<sup>4</sup>, også har dem noen oppgaver der de skal samarbeide, før vi snakker om det etterpå. Det er jo ganske enkelt.». På spørsmål om noen respondenter oppfattet noen negative erfaringer under denne aktiviteten er det ingen av de som kan erindre det. En respondent beskriver øvelsen slik:

*Her var fokuset på teambygging og i løpet av dette hadde man et ekstra fokus på det relasjonelle i laget, noe jeg ikke har vært med på før. Der fortalte vi blant annet livshistorien vår til hverandre og vi fikk tilbakemeldinger fra lagsmedlemmer på forskjellige caser, hvordan de oppfattet meg som person, ikke hvordan jeg utøvde mitt lederskap, men som person. Det er noe jeg ikke har vært borti før, hvor jeg oppdaget en del om meg selv som har mer å si for lederskapet enn jeg trodde.*

LKSK lykkes tilsynelatende med å etablere et trygt læringsmiljø som kontekst basert på tillit mellom kadetter og instruktører. «Jeg tenker jo at den selvtiliten og den tryggheten de kan ta med seg ut herfra, er jo noe de får bruk for, spesielt når de står alene i lederrollen senere» oppsummerer Lien. Det har derimot også vært en prosess på LKSK og i Luftforsvaret generelt å få disse områdene på agendaen i offisersutdanningen. «(...) Jeg hører mange snakke mye om og omtaler LKSK som at det er sånn følelsesfokus og det er veldig fokus på myke verdier og relasjoner også videre (...)» påpeker Lien. Men han er tydelig på at forståelsen for hva dette gir er økende og at kritikken ikke lenger er fremtredende internt. Han understreker at «det handler mer om at de både kan kreve og at de kan være bestemte og stå i front også når det stormer. Det er derfor vi gjør det (...)».

---

<sup>4</sup> JTI – Jungiansk type index - er et psykologisk verktøy som gir mennesker en innsikt i deres egen og andres personlighet (JTI / Optimas Organisasjonspsykologene AS, u.å.)

---

## Oppsummering

LKSK har ikke et program eller konsept som ligger til grunn for deres ledelsesutvikling. Grunnlaget for denne analysen ble derfor et bokkapittel (under review) som beskriver LKSK sin tilnærming til lederutvikling. Teori, praksis og refleksjon er også her grunnleggende for utviklingen. Selv om det ikke fokuseres mye på teoretisk ledelsesgrunnlag, kan det virke som om den teorien som gis, knyttes godt til det å forstå og utvikle relasjoner og team. Praktiske arenaer for å skape erfaring og grunnlag for refleksjon i en lederrolle trekkes derimot frem som en av de områdene kadettene opplever som mangelfull. Dette settes i sammenheng med de mange roller, kontekster og fagområder kadettene skal utdannes til å virke i. Personlig og relasjonell utvikling settes altså foran fokus på roller og kontekst. Dette fokuset virker å ha åpnet for en tilnærming som også fokuserer på det man anser som de mer *myke* sidene av lederutviklingen. Gjennom flere arenaer det første skoleåret etableres det gode rammer for tilbakemeldinger, refleksjon og læringsmiljø. Dette trekkes frem av respondentene som særdeles virkningsfullt og noe som har gitt de mye i deres utvikling. De relasjonelle og personlige områdene knyttes inn i refleksjon og tilbakemelding og operasjonaliseres gjennom *Helhetlig Debrief* som er et verktøy Luftforsvaret har implementert i hele organisasjonen. Dette virker å gjøre at kulturen både på LKSK og i hele Luftforsvaret er samlet rundt en tilnærming der man ønsker å utvikle ledere med fokus på relasjonell forståelse, teambygging og utvikling. Men mangel på ressurser og konkrete arenaer og roller der kadettene kan få kontekstnære erfaringer, gjør at fokuset oppfattes å bli noe mindre de to siste årene.

---

## 4.3 Sjøkrigsskolen

### Konseptuell tilnærming

Lederutvikling ved SKSK er beskrevet i *Program for Sjømilitær Offisersutvikling*. Programmet er et resultat av innføringen av OMT og de endringene dette medførte når det gjelder erfaringsgrunnlaget til kadettene og de rammene som lå til grunn (Seksjon for veiledning, trening og øving SKSK, 2021). Offisersutvikling defineres som *den profesjonsrettede delen av utdanningen på Sjøkrigsskolen* og er forankret i FHS sin *One Pager*. Hensikten med programmet er å beskrive praktisk gjennomføring av offisersutviklingen som skal være basert på integrasjon mellom fagene og mellom teori og praksis. Det skal også omfatte personlig utvikling, fagkunnskap og den kontekst offisersrollen skal utøves i. Teori, praksis og veiledning er metodene som skal nyttes for å gi kadettene kompetanse, erfaring og utvikling innen sjømilitært lederskap og sjømakt og operasjoner. Offisersutviklingen skal gjøre kadettene mer bevisst deres personlige egenskaper, og hvilken innvirkning man har på andre under planlegging og gjennomføring av oppdrag. Viktigheten av at «lærings situasjoner som fremprovoserer, fremmer og støtter kadettens forståelse for konteksten, operativt lederskap (...)» presiseres. Gjennom systematisk refleksjon tilknyttet veiledningen skal kadettene oppnå *emosjonell og kognitiv modning* og kunne trekke konklusjoner av sine erfaringer. Programmet er tydelig på at offisersutviklingen skal gå gjennom alle de tre årene kadettene går på SKSK. Det skal ansvarliggjøre alle på skolen og sikre implementering av offisersutviklingen i all aktivitet. Det skal understrekes at respondentene fra SKSK var i sitt tredje utdanningsår. Dette innebærer at programmet som nå er implementert, ikke var gjeldende det første halvannet året respondentene gikk på skolen. Det er allikevel tydelig at programmet er utarbeidet med grunnlag i erfaringer som er gjort over tid, noe flere av svarene til respondentene viser.

### Teori

På Sjøkrigsskolen gjennomføres det teoretisk utdanning i forbindelse med, og i forkant av, flere praktiske arenaer. *Øvelse Sjøbein* som er seilasen med Statsraad Lehmkuhl gjennomføres over 9-11 uker og trekkes frem av både respondenter og instruktør som en viktig arena. «(...) Vi har en kombinasjon av teori og praksis. Dette kommer ganske nær hverandre i tid så det sitter ganske ferskt i mente når man får prøve det ut», beskriver en respondent. Den andre respondenten beskriver at «teorien gir meg enkle knagger å snakke rundt senere». Det kan altså virke som om SKSK lykkes i å knytte teori og praksis sammen på en konstruktiv måte som gjør at kadettene klarer å utnytte den i lederutviklingen. Engum trekker også frem *Øvelse Boyd* som en arena som kommer tett etter *Øvelse*

---

*Sjøbein*. Her knyttes John Boyds OODA<sup>5</sup> loop til praksis og skal gi «kadettene mange mulighetsrom til å ta beslutninger, og videre knagger til teoriundervisning». Denne arenaen blir ikke nevnt av respondentene, men slik den beskrives, er inntrykket at den totale målsettingen om å gi kadettene knagger til teorien blir oppnådd.

## Praksis

SKSK er tydelig i sitt program på at praksis er en viktig del av lederutviklingen. Respondentene trekker frem mange praktiske arenaer. *Øvelse sjøbein*, *øvelse sjøkriger* og *MarOps* er tre av arenaene som blir trukket frem av de begge. Spesielt *Øvelse Sjøbein* er kadettens første møte med den maritime konteksten. En respondent trekker frem erfaringen som kvartersjef som en viktig erfaring innen tydelig lederskap. Den andre respondenten reflekterer rundt denne øvelsen som en mindre givende arena;

*Du får ikke noe mer A lederskapspreget atmosfære enn på en gammel seilskute. (...) alt er liksom innenfor rammene som er veldig snevret inn til han sivile kapteinen. Han bestemmer alt. Så jeg synes ikke det er verdt all tiden eller innsatsen. Ja, jeg synes det var vesentlig dårligere enn det jeg hadde håpet på.*

Respondenten er en av kadettene med tidligere erfaring fra det maritime miljøet og poengterte «at for de som kommer rett fra videregående da, så vil det kanskje ha noe verdi, for man kan knytte ting man lærer senere til det som skjedde på Lehmkuhl (...)». Den andre respondenten er også tydelig på at det viktigste har vært «(...) de praktiske arenaene der jeg har erfart at mitt lederskap fungerer. Og det gir meg en trygghet som jeg tar med meg videre til avdeling (...)». Til tross for et noe mer nyansert syn på spesielt *Øvelse Sjøbein*, er også den andre respondenten tydelig på at den «hovedsakelig synes det beste har vært øvelsene» når jeg spør om hva som har vært viktigst for lederutviklingen.

Det fremstår som SKSK sin tradisjon med *Øvelse Sjøbein* ikke nødvendigvis føles like givende for alle. Mye tyder på at øvelsen vil kunne øke i relevans når flere kadetter med mindre erfaring skal gjennomføre utdanningen. Respondentene oppfattes å mene at SKSK lykkes med å gjennomføre og legge til rette for gode praksisarenaer som gir kadettene relevant erfaring i lederroller som de nytter videre i sin lederutvikling.

---

<sup>5</sup> OODA loopen er syklusen Observe (Observere) – Orient (Orienterere) – Decide (Beslutte) – Act (Handle), utviklet av Oberst John. R Boyd (Wikipedia, 2022).

---

## Lederutvikling som gjennomgående tema

SKSK sitt program stadfester tydelig at lederutvikling skal gå gjennom alle tre skoleårene og at alle på skolen har et ansvar for å utdanne og utvikle kommende offiserer. Utviklingen er rettet mot det aktuelle fag- eller bransjeområdet kadettene skal inn i, men det gjennomføres også fellesundervisning de to siste årene. Disse er organisert i *offisersutviklingsøkter* som gjennomføres med en økt annenhver uke. Øktene ble trukket frem av begge respondentene og ble generelt sett på som et positivt innslag. Begge respondentene trakk derimot frem temaene for disse øktene som noe tilfeldige og lite planlagt. Dette virker derimot å være ivaretatt gjennom programmet nå, da temaer er konkretisert og beskrevet. Engum trekker også frem det at «tanken er at offisersutviklingen skal dras inn i alt og alle arenaene på skolen. Og der er tanken at trenerteamet skal forberede dette og planlegge for økter inn i et annet teorifag. Om det skulle være matteundervisning eller annet». Her er det også rimelig å anta at gjennomføringen har utviklet seg. En av respondentene er derimot tydelig på at det har vært utfordringer. Blant annet at «(...) det er jo ikke forankret i noe studiepoeng, i hvert fall ikke de øktene vi har her. Så det stjeler jo tid fra andre ting». Dette poengterer også Engum, noe han trekker frem som både en styrke og en svakhet, da det å sette det i rammen av studiepoeng vil kunne bety at mindre tid blir satt av til lederutvikling. En annen utfordring som en respondent trekker frem, er kommunikasjon og koordinering. «(...) han foreleseren hadde ikke fått med seg at det er offisersutvikling hver onsdag. Og da står du der, og plutselig mister du 10% av undervisningstiden hans som vi skal bruke på andre ting.»

Dette var en erfaring gjort etter at programmet som ligger til grunn var tredd i kraft, noe som antyder at SKSK har noen utfordringer med å koordinere lederutviklingen med de andre emnene.

Respondenten konkluderer med at det «er mye bra rundt øvelser, men det rundt der igjen er det ikke noen oversiktlig og helhetlig plan på». Det kan virke som om implementeringen av programmet fortsatt har noe potensiale i forhold til forankring og koordinering på tvers av fagområder.

Det gjennomgående fokuset fremstår som godt forankret i programmet, men kan synes å ha noe potensiale i implementeringen. Det fremkommer derimot ingen tendenser som tilsier at dette handler om motvilje internt, det virker å ha mer med koordinering og planlegging å gjøre. Kadettene virker å få godt utbytte av de seansene som gjennomføres, som nå i programmet er godt definert og planlagt i motsetning til hva som tilsynelatende var tilfelle for et par år siden.

---

## Veiledning og refleksjon

På SKSK drives refleksjon gjennom tilbakemeldingssesjoner etter alle større øvelser og ellers når behov og tid er til stede. Adferds rapporteringsverktøy SPGR<sup>6</sup> nyttes for å gi en 360graders direkte tilbakemelding på lederatferden som har vært utøvd. Disse tilbakemeldingene sammen med refleksjon hos den enkelte skal legge grunnlaget for handlingsplaner for lederutvikling (Seksjon for veiledning, trening og øving SKSK, 2021). Veiledere er viktige for å legge til rette for denne prosessen og skal nyttes både i plenum og i én til én veiledning. Respondentene har flere perspektiver og erfaringer rundt tilbakemeldingsseansene og veiledningen på SKSK. En respondent mener kulturen for tilbakemeldinger er meget bra og viktig; «Enda viktigere tror jeg er den tilbakemeldingskulturen vi har på SKSK og FHS generelt, at det er såpass stort fokus på at det skal være rom for å gi tilbakemeldinger (...).» Den andre respondenten trekker frem at «for min del har det vært å prøve å gjøre det så enkelt som mulig (...) jeg vil si det har en viss verdi, men det krever en egeninnsats» når det gjaldt å utarbeide handlingsplaner som kunne gi rom for utvikling på øvelser. «*Det er flere på mitt lag for eksempel som har hatt en handlingsplan som ikke har hatt noen ting med øvelsen å gjøre*», uttalte respondenten videre. Samme respondent stiller også spørsmål til handlingsplanens relevans, all den tid man kan endre på målene fra øvelse til øvelse. Det kan tyde på at handlingsplanen blir lagt bort og glemt litt mellom aktivitetene der dette er fokus. Det er altså mulig å gjøre det som programmet beskriver uten at det nødvendigvis gir noe stort utbytte. Ambisjonen som er beskrevet når det gjelder veiledning og refleksjon i programmet er høy, men det er ting som tyder på at SKSK har utfordringer med å følge det opp. En respondent beskriver seansene som «(...) kadettene bare sitter og veileder hverandre, ofte uten noen styring. Jeg hadde håpet at det var mer veiledning i form av sparring med noen med kompetanse. Om det er en veileder eller en kullsjef eller en lederskapsforeleser.» Respondenten konkretiserer dette gjennom en erfaring der vedkommende «(...) fikk en sånn SPGR undersøkelse og en tilbakemelding fra laget jeg var med, men ingenting fra veilederne som fulgte meg innenfor en meter i tre døgn.» Noe respondenten fant merkelig. Det er allikevel nyanser av disse erfaringene da den andre respondenten fremhever at «vi blir påminnet handlingsplanen i forbindelse med øvelser (...) men også gjennom en medarbeidersamtale (...) der ble det tatt opp på tomannshånd med veileder og gått gjennom i detalj, og det hadde en god effekt på meg».

Programmet presiserer ikke konkret kadettens ansvar for egen utvikling slik det er gjort i *One Pager* fra FHS og i programmet til KS. Allikevel kommer det tydelig frem at intensjonen om dette ligger til grunn i mye av gjennomføringen. Om dette blir presisert godt nok til kadettene kan det jo derimot settes spørsmålstegn ved.

---

<sup>6</sup> Systematisere Person-Gruppe Relasjonen er et teamverktøy som fanger og beskriver dynamikken i teamet (Spgr.no/ om.oss.html)

---

Til tross for en god del kritiske synspunkter fra respondentene, presiserer Engum at veiledningen blir gjennomført i henhold til en relativt omfattende plan. At dette gir effekt, og at det skapes et læringsmiljø preget av støtte, er begge respondentene også tydelig på. På spørsmål om hva de tar med seg fra lederutviklingen trekkes det frem flere områder. Blant annet å «være litt mer nysgjerrig på de jeg har rundt meg og identifisere kvalitetene til de jeg har rundt meg, til de på laget». Den andre respondenten sier «jeg vil prøve å få til noe av det vi har gjort her. Skape en form for tilbakemeldingskultur og takhøyde for å komme med tilbakemeldinger på meg selv og for meg å gi det til de jeg har med meg».

Det fremstår som at det som presenteres i programmet blir noe nyansert når det treffer virkeligheten. SPGR som verktøy blir av begge respondentene trukket frem som en positiv forsterker og et godt verktøy til å sette tilbakemeldingsseansene i en ramme. En bedre forventningsavklaring til hva kadettene er ansett å skulle drive selv og hva veileders oppgave konkret er, virker å kunne avklare en del av de punktene respondentene har gitt tilbakemeldinger på. Alt i alt fremstår det som om SKSK treffer godt med både tid til disposisjon for refleksjon, verktøy som nyttes i lederutviklingen og veiledning når det gjelder å gi en lederutvikling som oppleves effektiv for kadettene.

## **Kontekstuell tilnærming**

Programmet til SKSK er tydelig på at «kontekstualiseringen får eksponert kadettene for krigens krav» og at alle aktiviteter skal foregå i en militær kontekst. Aktiviteten skal knyttes til Sjøforsvarets operative virke og støtte kadettene operative lederskap og sosiale samspill (Seksjon for veiledning, trening og øving SKSK, 2021). SKSK har flere linjer der kadettene skal bekle et relativt bredt spekter av roller og fagområder etter endt skole (Forsvaret.no). Engum forklarer at utdanningen blir satt i en maritim kontekst fra andre semester gjennom øvelsene *Sjøbein* og *Sjøkriger*. Dette er også kadettene bevisst på og en respondent påpeker «(...) at lederskap i seg selv innebærer jo veldig mye forskjellig. Sjøforsvaret er jo mer enn bare fartøy, det vil jo også være prosjektledelse eller du skal lede menige». Det maritime blir brukt som grunnlag i andre semester. Det virker å være en blandet oppfatning av hvor mye en øvelse som *Sjøbein* faktisk gir, i hvert fall hvis man har erfaring fra den maritime konteksten tidligere. Det kommer derimot ikke noe frem som tilsier at man skulle avvike fra konteksttilnærmingen, det er mer innholdet i øvelsen som ble trukket frem. Respondentene oppfattes også å være fornøyd med balansen i tilnærmingen. Det er mulighet for et visst antall arenaer og roller den enkelte får trent i og dette gir et godt utbytte i et miljø som oppfattes som relevant. Begge respondentene er tydelige på at refleksjon i tilknytning til erfaringene i disse kontekstene er med på å gi de et større perspektiv på ledelse. En av respondentene utdyper;

---

(...) jeg har forstått at det ikke alltid er hensiktsmessig (og utøve A lederskap), at jeg må vise litt mer omsorg i den forstand at man ikke bare gir sånn hard love da. Være litt mer nysgjerrig på de jeg har rundt meg og identifisere kvalitetene til de jeg har rundt meg.

Engum trekker frem at etter det første året så blir lederutviklingen mer fokusert mot den konkrete konteksten den enkelte skal ut og virke i, «er du maskinist nyttes det eksempler fra det miljøet, er du navigatør brukes eksempler fra å være vaktstjef eller skipssjef, og er du innen logistikk brukes relevante situasjoner derifra.»

Det fremkommer gjennom programmet at SKSK har et veldig bevisst forhold til det å knytte lederutviklingen til relevant kontekst. Dette virker det som de lykkes med, til tross for utfordringen med mange roller og fagområder som kadettene skal virke i. Den maritime konteksten fremstår som tilstrekkelig til å gi kadettene en bred og reflektert tilnærming til lederskapet og virker sånn sett og underbygge utviklingen av det *balanserte lederskapet*.

## Oppsummering

SKSK legger til grunn *Program for Sjømiliter Offisersutvikling* for å beskrive og forankre lederutviklingen som skal gjennomføres over tre år på skolen. Programmet trådte i kraft i januar 2021, noe som betyr at respondentene gjennomførte halve skoleperioden uten dette. Til tross for dette virker det som om flere av prinsippene har vært i bruk også før programmet ble etablert. Programmet virker godt forankret i både forskning på ledelse og lederutvikling og FHS sin *One pager*. Lederutviklingen fremstår som teoretisk godt forankret, kontekstnær og balansert. De praktiske arenaene som gjennomføres blir trukket frem av respondentene som viktige i deres utvikling, samtidig som mulighetene til refleksjon i tilknytning til disse fremstår som meget gode. SPGR virker å være et godt verktøy som gir en konkret ramme som utgangspunkt for tilbakemeldinger og veiledning. SKSK virker å lykkes godt med en konstruktiv og god balanse mellom teori, praksis og refleksjon.

Skolen utdanner kadetter til mange roller og fagområder, men virker å ha funnet en god og balansert kontekstuell tilnærming. Den fremstår tilstrekkelig militær og maritim, samtidig som den gir bredde nok til å utforske det balanserte lederskapet. Miljøet som etableres gjennom det andre semesteret der de største praksisarenaene gjennomføres virker å være et godt utgangspunkt for videre lederutvikling. Offisersutviklingsøktene fremstår som gode arenaer for refleksjon og diskusjon rundt aktuelle temaer. Lederutviklingen på SKSK oppfattes helhetlig og godt forankret med god balanse mellom teori, praksis og refleksjon.



---

## 4.4 Oppsummert krigsskolenes lederutviklingspraksis

Jeg har i dette kapitlet redegjort for den konseptuelle tilnærmingen til lederutvikling ved skolene. Deretter har jeg gjennom en analyse av intervjuene med kadetter og instruktører, beskrevet den praktiske tilnærmingen i rammen av fem overordnede temaer. Dette for å besvare forskningsspørsmål 1, *hvordan gjennomføres den praktiske lederutviklingen ved krigsskolene?* De fem temaene kom naturlig frem gjennom konseptstudien og indikerer at konseptene baserer seg på moderne forskning om effektiv lederutvikling. Oppsummeringene gjort av den enkelte skoles praktiske tilnærming vil ligge til grunn for den videre drøftingen for å identifisere eventuelle forskjeller mellom skolene.

---

## 5 Er det forskjeller mellom skolene?

Forrige kapittel beskrev den praktiske gjennomføringen av lederutvikling ved krigsskolene gjennom en presentasjon av dataene fra intervjuer med kadetter og instruktører. Dette kapittelet vil gjennom en komparativ studie av skolenes praktiske tilnærming, drøfte disse i rammen av temaer skissert i Fig 7. Dette med mål om å besvare forskningsspørsmål nr 2, *finnes det forskjeller i tilnærmingene, i så fall hvilke?* Jeg vil først redegjøre kort oppsummeringen av den praktiske tilnærmingen, før jeg vil drøfte de identifiserte forskjellene.

### Sammenligning av praktiske tilnærminger

KS fokuserer sin lederutvikling mot rollen troppssjef i konteksten av krig og gjennomfører en stor andel praksis i denne konteksten. Det virker å være et tydelig fokus på direkte lederskap, noe som synes å kunne gå på bekostning av det mer balanserte lederskapet. Veiledning og refleksjon fremstår noe mindre prioritert enn hva programbeskrivelsen tilsier, noe som knyttes til tid til disposisjon og prioritering. Det gjennomgående fokuset som er beskrevet i programmet møter også noen utfordringer som er forankret i de samme faktorene. Det synes å være noe ubalanse mellom teori, praksis og refleksjon. Lederskapet fremstår å være fokusert mer mot det autoritative med fokus på tydelig og direkte ledelse.

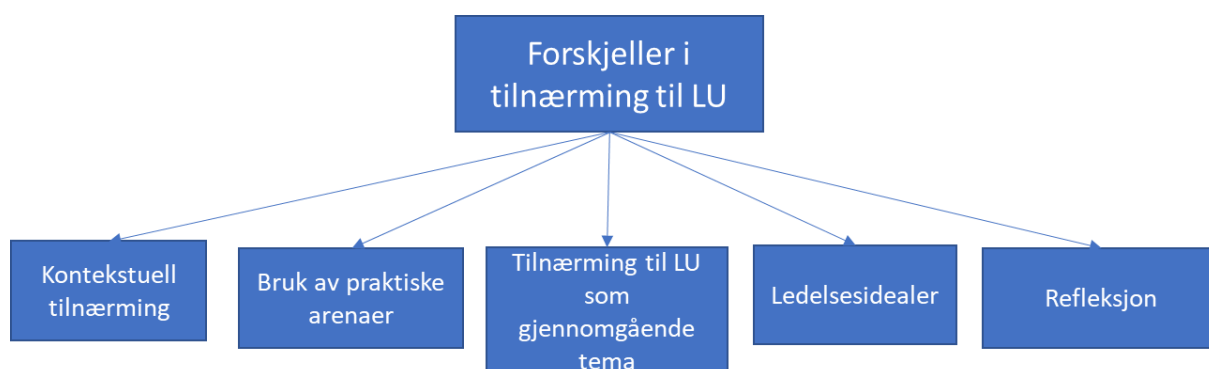
LKSK har et bredt spekter av roller og fagområder de skal utdanne offiserer til. Dette virker å ha medført at de i mindre grad har festet lederutviklingen til en konkret kontekst. Allikevel er det en tydelig militær ramme i den tilnærmingen som benyttes. Det legges mye fokus på det relasjonelle, teamet og utviklingsmiljøet, noe som konkretiseres og utvikles gjennom de innledende øvelsene. *Helhetlig Debrief* brukes som en ramme for tilbakemelding og refleksjon, noe som virker å ha god effekt. Det trekkes frem fra både respondenter og instruktør at antallet praksisarenaer der kadettene får lederrolleerfaring de kan knytte refleksjoner til, er for få. Dette virker å være planlagt i fagperioden som respondentene var i gang med når intervjuet ble gjennomført. Dette er noe som virker å ha ett potensiale for å øke utbytte av lederutviklingen.

Lederutvikling oppfattes i det store som et gjennomgående og viktig tema i utdanningen, noe som knyttes direkte til det grunnlaget og miljøet som etableres det første året. Den relasjonelle tilnærmingen virker å være forankret i hele LKSK. Den totale balansen mellom teori, praksis og refleksjon virker samtidig å tendere mer mot refleksjon enn praksis.

SKSK har et program de legger til grunn for sin lederutvikling. Respondentene var halvveis i sin utdanning når programmet ble iverksatt. Det er derfor grunn til å tro at flere av områdene disse opplevde som for dårlig koordinert, oppleves bedre i dag. På tross av dette fremstår lederutviklingen som meget balansert og godt forankret. SKSK utdanner også kadetter til et bredt spekter av roller og

fagområder, og knytter det meste av sin praksis til den maritime konteksten. Dette oppfattes å virke godt. Balansen mellom teori, praksis og refleksjon fremstår som god og kadettene får tilstrekkelig med tid til refleksjon rundt de erfaringene de gjør seg. Verktøyet SPGR nyttes for å sette en ramme på tilbakemeldingene, noe som oppfattes å gi en god effekt. Det har vært noen utfordringer knyttet til den gjennomgående tilnærmingen i andre og tredje år av utdanningen. Det legges opp til offisersutviklings økt annenhver onsdag som for respondentene fremsto som litt tilfeldig i forhold til valg av tema. Det ble også pekt på noen utfordringer med koordinering på tvers av fagområder der respondentene opplever at faglærere ikke er informert om lederutviklingen. Dette er det grunn til å tro at vil bli bedre med implementeringen av konseptet. I sin helhet fremstår lederutviklingstilnærmingen på SKSK som relativt balansert mellom teori, praksis og refleksjon og med en helhetlig integrering på tvers av fagområdene.

Det virker å være mange likheter i lederutviklingen på den enkelte skole, men også noen tydelige forskjeller. Gjennom en komparativ analyse av oppsummeringene fra forrige kapittel, er følgende temaer identifisert og blir gjenstand for videre drøfting for å besvare forskningsspørsmål 2:



Figur 7: Forskjeller i tilnærming til lederutvikling

## Kontekstuell tilnærming

Kontekst i lederutviklingen er viktig for at lederen skal kunne kjenne igjen situasjonen og gjennom det oppleve utdanningen som relevant (Lacerenza et al., 2017). Samtidig er det viktig med tilstrekkelig variasjon slik at lederen får muligheten til å utvikle *handlingspotensialet* sitt (Skivik, 2004, s. 45). De tre krigsskolene fremstår i analysen med relativt varierende tilnærming til kontekst. Dette til tross for at alle skolene utdanner innenfor den *militære konteksten*. Denne karakteriseres ofte som å være farlig eller ekstrem, men krever at ledere fungerer svært fleksibelt og behersker det situasjonstilpassede lederskapet (Johansen et al., 2019, s. 22–23).

KS har definert at kadettene skal utdannes til *rollen* troppssjef med dimensjonerende *kontekst* høyintensitets krigføring. Denne definisjonen av kontekst for lederutvikling fokuserer mot kjernen i

---

det militære lederskapet som er *krig* (Johansen et al., 2019). Det fremkommer fra respondentene at de erfarer et tydelig og direkte lederskap som det fremtredende, et lederskap som har vist seg å være effektivt i den spesifikke konteksten, men mindre effektiv i de fleste andre kontekster (Avolio & Avolio, 2010). Gitt den spesifikke rollen det er definert at kadettene skal lede innenfor, virker det fornuftig med et slikt fokus. Sjef Hæren presiserer viktigheten av trening og øving i rett kontekst og hans bekymringer som er knyttet til å utdanne ledere som virker i krig når vi er i dyp fred (Forsvarets høgskole - Norwegian Defence Uni College, 2021). Samtidig oppleves KS å være den skolen som i dag har størst avstand mellom fagområdet lederutvikling og de andre fagområdene. Dette kommer frem i programbeskrivelsen og fra Hjortmo der det er tydelig at en litt bredere definisjon av konteksten kunne vært ønskelig.

SKSK har flere fagområder og roller de skal utdanne kadettene innenfor. De presiserer at kadettens forståelse av konteksten *operativt lederskap* er viktig og at de må eksponeres for krigens krav gjennom utdanningen (Seksjon for veiledning, trening og øving SKSK 2021). En tydelig militær og maritim kontekst, til en viss grad rollefokusert og med en balanse mellom *ledelse* og *styring*. Kadettene trekker frem både kurs innen linjelederrollen og andre *administrative* områder samtidig som de peker på et opplevd fokus på å utvikle et *balansert lederskap*. Det fremstår som at SKSK lykkes i å legge til rette for en tilstrekkelig variert kontekst som gjør at kadettene opplever å kunne utvikle seg på det personlige og relasjonelle. Sjef Sjøforsvaret trekker også frem viktigheten av balanse mellom det militære lederskapet og styringen og hvordan disse to ytterpunktene skal møtes (Forsvarets høgskole - Norwegian Defence Uni College, 2021).

LKSK har også et bredt spekter av roller og fagretninger kadettene møter etter utdanningen. De har derimot en tilnærming der kontekst som begrep brukes til å beskrive læringsmiljøet fremfor den operative konteksten kadettene møter etter utdanningen (Fredriksen Ikke publisert). Utdanningen skjer fortsatt i rammen av den brede militære konteksten, men sett opp imot de to andre skolene har LKSK et langt større fokus på relasjoner og team. De *myke* sidene av lederutviklingen vies stor plass og krever at kadettene åpner seg og byr på seg selv. Dette krever tillit og kan være utfordrende å bygge (Skivik, 2004, s. 160). En slik tilnærming er derimot ikke uten risiko. Det finnes flere studier som viser at hvis dette gjøres feil, så vil det kunne skade deltakerne emosjonelt i ettertid og skape usikre ledere (Arnulf, Glasø, Andreassen, Martinsen, 2016). Det har også tatt tid for LKSK å endre kulturen til å akseptere en slik tilnærming. Lien er tydelig på at det gjennom de siste ti årene har vært en utvikling når det kommer til samarbeidet med de andre fagområdene. I dag er det derimot blitt aksept for og erkjennelse av den *myke* tilnærmingen internt på LKSK. Sjef Luftforsvaret trekker også frem viktigheten av *helhetlig debrief* og det å skape rom for læring gjennom å roe ned tempo og legge til rette for den personlige utviklingen (Forsvarets høgskole - Norwegian Defence Uni College, 2021). Selv om LKSK virker å ha funnet en meget god tilnærming for å utvikle kadettens relasjonelle og personlige sider, får de tilbakemeldinger på at det er for få arenaer for praktisk trening i lederrollen.

Det å gjøre seg erfaringer gjennom praksis er en av de beste måtene å lære på, kanskje spesielt når det kommer til ledelse og lederutvikling (Skivik, 2004, s. 21). Det virker sånn sett å være en viss ubalanse mellom fokuset på det relasjonelle og den praktiske utførelsen av ledelse. Det skal dog sies at LKSK legger opp til at praksisperioden som respondentene i denne studien så vidt var i gang med, skal gi flere konkrete erfaringer i rollen.

Det kommer tydelig frem at den kontekstuelle tilnærmingen de tre skolene har til lederutviklingen er meget sprikende, med KS og LKSK representert på hver sin ytterkant. SKSK fremstår sånn sett med den mest balanserte tilnærmingen og virker å ha tilstrekkelig fokus på både det relasjonelle og det konkrete.

## Bruk av praktiske arenaer

En faktor som kan relateres til kontekst er *praksis*. «Kognitiv læring skaper like lite ledere som det skaper svømmere» (Mintzberg, 1999), ledelse må læres gjennom handling og erfaring (Skivik, 2004). Bruken av praktiske arenaer til lederutvikling kan virke og variere noe mellom de tre skolene. Spesielt respondentene ved LKSK var tydelige på at de savnet mer praktisk trening i lederrollen. KS skilte seg igjen ut i den andre enden ved å ha særdeles mange arenaer. SKSK fremkommer også her å ha den mest balanserte tilnærmingen ut ifra det som kommer frem fra kadettene. SKSK er også den eneste skolen som har en øvingsaktivitet som går over så lang tid som 9-11 uker. *Øvelse Sjøbein*, som trekkes frem av begge respondenter på godt og vondt. Fig 8 viser en oversikt over de fleste praktiske arenaer som gjennomføres på skolene.

År	Krigsskolen	År	Luftkrigsskolen	År	Sjøkrigsskolen
GOU 1	Feltuke 1 (FHS)	GOU 1	Feltuke 1 (FHS)	GOU 1	Feltuke 1 (FHS)
	Feltuke 2 (FHS)		Feltuke 2 (FHS)		Feltuke 2 (FHS)
	Troppssjef grunnkurs del 1		Øvelse Læringsmiljø		<b>Sjøbein (Lehmkuhl)</b>
	Praksis 1		<b>Øvelse Teamutvikling</b>		Boyd (Beslutningstrening)
GOU 2	<b>Øv Troppefører</b>	GOU 2	Øvelse vinter	GOU 2	<b>Sjøkriger (Mestring)</b>
	Øvelse Hamarskjöld		<b>Øvelse X</b>		Kairos (Team bygging)
	Troppssjef grunnkurs del 2		Øvelse Kampfly		Gunex 1 (Skyteutdanning)
	Stridskurs		Øvelse UNAPO		Boyd (Lede Boyd for kull 1)
GOU 3	Troppssjef fagkurs del 1	GOU 2	Øvelse Kriseplan	GOU 3	Gunex 2 (Skyteutdanning)
	<b>OJT i avdeling</b>		Øvelse Falcon Reception		Mini Kairos (team bygging)
	Fjellmars		<b>Dagsøvelser x 2: Stresshåndtering</b>		<b>Marops (Maritim livex)</b>
	OJT i avdeling (føring)		Øvelse Falconer		Jost (Simulator)
	Troppssjef fagkurs del 2	<b>GOU 3</b>	<b>Fagutdanning</b>		Jost 2 (Simulator)
					Sjøkriger (Ansvar for deløvelse MANDELA)

Figur 8: Oversikt over praktiske arenaer

---

Denne viser tydelig at det ikke er stor variasjon i antallet, noe som reiser ytterligere spørsmål. Her kommer det frem at SKSK, der begge respondentene var tilfredse med antallet arenaer, er de med størst antall. Samtidig har KS og LKSK, der respondentene fortalte om henholdsvis for mange og for få arenaer, akkurat like mange. Dette tyder på at det i større grad er arenaenes innhold som gir disse opplevelsene hos kadettene. Ser vi på de dimensjonerende arenaene som respondentene trekker frem ved sine skoler, så er det stor forskjell i innhold og innretning.

Ved KS er det *stridskurset, øvelse troppefører og OJT ved avdeling* som blir trukket frem.

Respondentene beskriver dette som arenaer der trening i praktiske lederroller er i fokus, der stridskurset er den øvelsen som virker å ha gitt størst grad av utvikling. Det er på en annen side interessant å høre betraktningene til en respondent fra SKSK som deltok på stridskurset til KS. Når denne sammenligner stridskurset med deres *Sjøkriger*, kommer det frem at fokuset er forskjellig. Respondentene fra KS beskriver viktigheten av å ha erfart det å lede i situasjoner med lite mat, søvn og hvile. Respondenten fra SKSK beskriver på en annen side stridskurset som enkelt og at det «bare var å følge standard prosedyre så kom du godt ut av det». Deres *Sjøkriger* beskrives som en øvelse der de ble utfordret mer på å tenke utenfor boksen og måtte bruke flere sider av lederskapet, selv om det også her var mindre mat og søvn enn vanlig. Der stridskurset virker å beskrive et lederideal innen *oppdragsorientert lederadferd*, virker *sjøkriger* å kreve mer *utviklingsorientert lederadferd* kombinert med *oppdragsorientert lederadferd* (Forsvaret, 2021, s. 9). Begge respondentene fra SKSK trekker også frem *Øvelse Sjøbein og Marops* som viktige arenaer. Begge har en klar maritim kontekst der kadettene virker i realistiske lederroller.

LKSK sine respondenter trekker på en annen side frem *Øvelse Teamutvikling* som den øvelsen som har preget deres lederutvikling mest. Denne har fokus på å legge til rette for at den enkelte skal lære mer om seg selv og etablere et godt utviklingsmiljø. Utviklingsområdet som virker å passe best inn her ligger innenfor det som beskrives som *samspill og relasjonsorientert lederadferd* (Forsvaret, 2021). Begge respondentene er samtidig tydelig på at det er for få arenaer der de får trent i en praktisk lederrolle.

Her er det altså forskjeller i tilnærmingen mellom skolene. KS har en tydelig tilnærming der trening i troppssjefsrollen skal gjøres ofte, noe som oppfattes som positivt av kadettene, selv om det trekkes frem at tempo er for høyt til tider. Det virker å være få arenaer som legger til rette for utvikling i en bredere ledelseskontekst. SKSK fremstår å ha funnet en god balanse spesielt i innholdet på arenaene som virker å stimulere både til god trening i lederrollen og til å utvikle seg helhetlig. LKSK representerer også her et motsatt ytterpunkt enn KS, der fokuset på å bygge gode relasjoner og personlig utvikling gjennom selvbevissthet og forståelse preger innholdet.

---

## Tilnærming til lederutvikling som gjennomgående tema

Lederutvikling må skje over tid og det må individualiseres for å være effektiv (Avolio & Avolio, 2010; Lacerenza et al., 2017). Dette betyr at det har liten effekt å gjennomføre en stor økt med ledelsesfokus og deretter la det ligge. Lederutvikling er også beskrevet som et gjennomgående tema ved alle krigsskolene.

På KS er dette forsøkt innarbeidet gjennom prosjektoppgaver. Kadettene får et tema og teori tilhørende dette og skal deretter reflektere og skrive oppgaven gjennom semesteret. Respondentene antyder at dette er en ordning som har potensiale til å gi et godt utbytte. Det er derimot ikke satt av nok tid til å faktisk jobbe med den. Utdringer med å integrere lederutviklingen i de andre fagområdene blir også løftet av Hjortmo. Han presiserer at selv om dette er en ordning som i utgangspunktet ivaretar individualisering av lederutviklingen over tid, er det en kompleks metode. Den er tidkrevende, og kadettene virker ikke å ha forstått metodikken. Den må også være koordinert på tvers av fagområdene for å kunne gi ønsket effekt.

SKSK har valgt en tilnærming med *offisersutviklingsøkt* annenhver uke for å ivareta lederutviklingen over tid. Her blir konkrete temaer diskutert både innen ledelse og styring.

Respondentene trakk frem at de hadde opplevd denne ordningen som lite integrert i de andre fagområdene. Dette virker derimot å kunne spores til manglende implementering av programmet og ikke motvilje blant andre fagområder. Engum sier at koordinering nå er bedre ivaretatt og temaer som blir tatt opp er satt i system gjennom konseptet. Ulempen ved en slik tilnærming er individualiseringen som blir mer utfordrende å ivareta, samtidig som enkelhet bidrar til at dette blir gjennomført med en opplevet effekt fra respondentene.

LKSK har ingen konkrete oppgaver eller samlinger som er gjennomgående etter samme metode som SKSK og KS. Respondentene trekker frem dagsøvelser med fokus på ledelse i alle semestre og en opplevelse av at lederutvikling alltid er i fokus. Miljøet som det fokuseres på å utvikle og etablere i første skoleår virker å gi en viss gjennomgående effekt, noe som også Lien trekker frem at er noe av hensikten. Det er en gjennomgående aksept for at lederutvikling skal være en del av helheten.

Respondentene trekker frem det de opplever som kort vei mellom kadetter og ansatte som gir mulighet til hyppige samtaler og diskusjoner rundt aktuelle temaer.

Lederutvikling som gjennomgående tema fremstår som viktig for alle tre skolene, men metoden for integrering varierer. KS fremstår å ha den minst integrerte og samtidig mest komplekse metoden. En metode som likevel oppfattes å kunne gi god effekt og individualisering hvis den blir integrert og de lykkes med å få kadettene til å ta eierskap til den. SKSK har en mindre komplisert metode, samtidig som den også gir mindre rom for individualisering. Offisersutviklingsøktene ble mer standardisert gjennom implementeringen av konseptet, samtidig som at de blir gjennomført annenhver uke og virker å ha en god effekt. LKSK har den enkleste tilnærmingen når det gjelder gjennomføring. En tydelig

---

kulturell tilnærming som underbygger viktigheten av lederutvikling, gjør at det opplevde tette forholdet mellom kadetter og ansatte bidrar som en lederutviklingsarena i seg selv. Kombinert med dagsøvelser der fokus er på ledelse med jevne mellomrom, fremstår det som både effektivt, enkelt og individualiserende.

På en side har alle skolene en tydelig og konkret plan og metode for å integrere lederutviklingen som et gjennomgående tema. Det virker derimot som om det er stor forskjell i den tverrkulturelle modenheten, spesielt mellom KS og de to andre skolene. Der LKSK tydelig har en kulturell aksept på tvers av fagområdene, fremstår det som om KS har utfordringer med å skape enighet og forståelse internt. Som Lien har vært inne på har ikke denne aksepten alltid vært til stede på LKSK, noe som gir en indikasjon på at dette er noe som må arbeides med over tid.

## Refleksjon

Effektiv lederutvikling krever aktiviteter som gir lederen erfaringer. For å sikre læring, en relativt varig endring i atferd (Svartdal & Flaten, 1998), viser forskningen at det krever tid til å reflektere rundt disse erfaringene (Lacerenza et al., 2017; Van Velsor & Ruderman, 2010).

Et gjennomgående tema hos respondentene og Hjortmo ved KS var det høye tempoet i hverdagen. Det tydelige signalet fra respondentene var at de gjorde seg veldig mange erfaringer, men det var utfordrende å få tid til å lære av dem. Det fremkommer at det gjennomføres tilbakemeldingsseanser i tilknytning til alle arenaer, men innholdet har en tendens til å bli både overfladisk og fokusert mot de *harde* områdene som fag og taktikk. Tiden satt av til disse oppfattes også å være noe knapp, med unntak av stridskurset. Refleksjon på KS virker å være lite satt i system og lavt prioritert i hverdagen. LKSK har på den andre siden et stort fokus på refleksjon som verktøy. Dette operasjonaliseres gjennom *helhetlig debrief* som både respondentene og Lien trekker frem som meget viktig. Respondentene er også tydelig på at gjennom relasjonsbygging og personlig utvikling, blir det lettere å ta opp også de *myke* sidene av lederutviklingen som går på emosjoner, kommunikasjon og relasjoner. Samtidig er respondentene på LKSK tydelig på at de får et for lavt antall erfaringer i lederroller å reflektere rundt. Dette kan tyde på en viss ubalanse mellom praksis og refleksjon, men tid til egenrefleksjon synes å være tilstrekkelig.

SKSK fremstår også her som den skolen med den mest balanserte tilnærmingen. Respondentene gir uttrykk for at SPGR som verktøy gir en god ramme og retning for tilbakemeldingsseansene.

Relasjonene som etableres gjennom andre semester under *Øvelse Sjøbein*, virker å gi et godt grunnlag for trygghet i disse seansene. Dette bidrar til at tilbakemeldinger og refleksjon rettes mot både de *harde* og de *myke* områdene. Det fremstår også som god balanse mellom praksis og refleksjon.



---

Det fremkommer ganske store forskjeller i skolenes tilnærming til og utnyttelse av refleksjon. KS fremstår med lite innarbeidet refleksjonskultur, der tid og tilnærming til refleksjon virker å være lite definert. LKSK representerer det andre ytterpunktet med stort fokus på, og mye tid til, refleksjon gjennom *helhetlig debrief*. Her kommer det frem noen utfordringer knyttet til balansen mot praktisk trening i lederroller som skal legge grunnlaget for erfaringene som refleksjonen skal komme ut av. Igjen fremstår SKSK med den tilsynelatende mest balanserte tilnærmingen. Balanse mellom praksis og tid til refleksjon fremstår som god og de nytter *SPGR* som et verktøy som tydelig gir en god ramme og retning for seansene som gjennomføres.

Det er også i denne sammenheng interessant å knytte inn grensjefene sine uttalelser under Forsvarets ledelseskonferanse 2021. Sjef Hæren presiserte her at «vi må ha egenskapen til å reflektere i situasjonen», mens Sjef Luftforsvaret trakk frem viktigheten av å «roe ned tempo og ta seg tid til refleksjon» (Forsvarets høyskole - Norwegian Defence Uni College, 2021). Her også fremstår dette som ganske sammenfattende med tilnærmingen på skolene. Mye forskning viser at toppledere har stor innflytelse på kulturens innhold i en organisasjon (Bang, 2020, s. 86). Samtidig vil det i en organisasjon som Forsvaret der ledere skifter såpass ofte, være noe overilt å gi grensjefene all ære for den rådende kulturen i sine respektive organisasjoner. At det derimot er sammenheng mellom den enkelte skoles tilnærming til lederutvikling og det grensjefene uttaler, virker ganske tydelig.

## Ledelsesidealer

Forsvarets *ledelsesideal*<sup>7</sup> har fulgt forskningen på ledelse, men med en viss forsinkelse (Johnsen, Lunde, 2011). I dag beskrives dette *idealet* som *balansert ledelse* som deles inn i atferdene *samspill, oppdrag og utvikling*. Samspill representerer det relasjonsorienterte lederskapet, oppdrag det mer direkte lederskapet og utvikling lederens evne til å utøve endringsledelse og styring (Forsvaret, 2021; Martinsen, 2019; Skivik, 2004). En militær leder skal kunne tilpasse sitt lederskap innenfor alle disse områdene og basere sine beslutninger på verdiene RAM. Gjennom intervjuene kommer det frem at den enkelte skole nesten tenderer til å fokusere på hver sin del av det balanserte lederskapet. KS fremstår med mest fokus på det oppdragsbaserte, LKSK med størst fokus på samspillet, mens SKSK også her fremstår å være nærmest *idealet* balansert ledelse.

En av respondentene på KS med erfaring fra en annen forsvarsgren beskriver lederskapet i Hæren slik; «jeg føler det er mindre personlig tilpasset og er mer strømlinjeformet A-lederskap, et tydeligere ideal, enn det jeg har opplevd før». Det gis et bilde av at det er den sterke og tydelige lederen som skal fremleskes og det er et tydelig hierarki som respondenten har opplevd å være mer flatt og teamfokuset andre steder. Samme erfaring trekkes også frem fra en av respondentene på en av de andre skolene, som tidligere har tjenestegjort i Hæren. Denne opplevde stor forskjell i det utøvende lederskapet og

---

<sup>7</sup> Et *ideal* kan defineres som et forbilde eller et prinsipp om hvordan noe bør være (Tranøy & Persvold, 2021).

---

tilnærmingen til ledelse mellom Hæren og nåværende forsvarsgren. Respondenten ved SKSK som deltok på stridskurset til KS har også gjort seg samme erfaring.

Det er en tydelig tendens mot det som beskrives som *Great men* teorien som fremhever den sterke og tydelige lederen som den viktigste delen for suksess (Martinsen, 2019, s. 197). Hjortmo sier at «Jeg tenker jo at det er ganske naturlig (...) i Hæren tar troppssjefen ofte tidskritiske beslutninger alene og dens troverdighet og fremtreden er viktig i strid». Den konkrete og avgrensede kontekst- og rolletilnærmingen kan være med på å forklare noe av dette. Hjortmo utdyper at «jeg tror samtidig at kontekst som du sier, tydeliggjør at det handler litt om det også.» Den dimensjonerende konteksten er blant annet definert som den situasjonen der transaksjonsledelse er mer effektiv enn transformasjonsledelse (Avolio & Avolio, 2010).

Hjortmo sier på en annen side også at «samtidig så prøver jo vi å si at vi må bort fra den tenkningen om at vi står alene». Dette begrunner han med at «vi som ledere er avhengige av kvaliteten på relasjonene som skapes både i forkant og etterkant. Så lederskapet som utøves i strid er avhengig av ledelsen som utøves i forkant». Kadettene presiserer at lederskapsbildet blir noe mer nyansert gjennom årene og på spørsmål rundt prinsipper for ledelse svarer en respondent at «når jeg tenker på ledelse i min situasjon som troppssjef, så er det mest sentrale oppdragsbasert ledelse.» Videre trekker en respondent frem at «kontekst og situasjon, er viktige begrep» når vi snakker om ledelsestilnærming og hva som påvirker det. Hjortmo setter diskusjonen i perspektiv og presiserer at;

*(...)Faren ved å fokusere på ledelse som et individfokusert fenomen, er jo at du øker sannsynligheten for at lederen blir litt høy på seg selv, og litt maktorientert og opptatt av å demonstrere sin egen fortreffelighet og kompetanse. Som kanskje er en tendens i Hæren. At sjefen blir så viktig, i stedet for at sjefen skjønner at det er prosessene og relasjonene som er viktige for å komme frem til gode beslutninger. (...) Stikkordet er balanse.*

Ser vi på LKSK så oppleves de å ha et større fokus mot den samspillsorienterte delen av lederskapet. Lien trekker frem at de fokuserer på å gi kadettene trygghet på seg selv som personer og at de gjennom det skal kunne stå i lederrollen med selvtilit også i vanskelige situasjoner. Det at skolen utdanner til et bredt spekter av roller og stillinger, virker å ha påvirket konteksttilnærmingen, som igjen påvirker metoden og lederskapsidealet. Nøkkelord som trekkes frem av respondentene og Lien er tillit, relasjoner, team og samarbeid. Disse begrepene blir alle knyttet til beskrivelsen av *samspill* (Forsvaret, 2021). Gjennom intervjuene med respondenter fra SKSK kommer det frem erfaringer og begreper som favner om helheten i *balansert lederadferd* og *militær ledelse*. Respondentene og Engum trekker frem *A lederskapet* som et viktig verktøy for lederen på sjøen. Altså det oppdragsorienterte. Samtidig presiserer begge respondentene at der de har utviklet seg mest, er på det relasjonelle og evnen til å tilpasse lederskapet til situasjonen og personellet. Respondentene fra SKSK

---

er også de eneste som trekker inn styringsdimensjonen i ledelse. Flere kurs innen administrasjon blir nevnt som viktige bidrag til at de skal kunne virke som ledere i Forsvaret. Dette er også et poeng som blir presisert av Sjef Sjøforsvaret under ledelseskonferansen i 2021, der han presiserte viktigheten av balanse mellom nettopp ledelse og styring (Forsvarets høgskole - Norwegian Defence Uni College, 2021). Styringsdimensjonen blir også debattert som en av de store utfordringene til dagens ledere i Forsvaret (*Er Forsvarets ledere i stand til å styre et moderne forsvar?*, 2021).

Setter man disse tilnærmingene helt på spissen, kan man si at LKSK og SKSK utvikler ledere som vil virke i fred, mens KS utvikler ledere som vil virke i krig. Så enkelt er det derimot ikke. Som Hjortmo var tydelig på, så må lederskapet fungere frem til en trefning også. Og en krig vinnes ikke av en leder alene. De to andre skolene har også et klart fokus på at lederskapet og utdanningen skal settes i en militær kontekst, noe kadetter og instruktører er tydelig på. De siste 20 årene med internasjonale operasjoner har vist at alle forsvarsgrener har bidratt med ledere som har lyktes i skarpe situasjoner. Det er likevel en interessant observasjon at det tilsynelatende er stor forskjell i hvilken del av det *balanserte lederskapet* som oppleves å bli praktisert på den enkelte skole. Uten at det skal konkluderes med at hverken den ene eller den andre tilnærmingen gir mest effektive ledere. Det oppleves samtidig at alle skolene legger prinsippet om *rollemodell* til grunn og forankrer sitt ledelsesfokus i verdiene RAM.

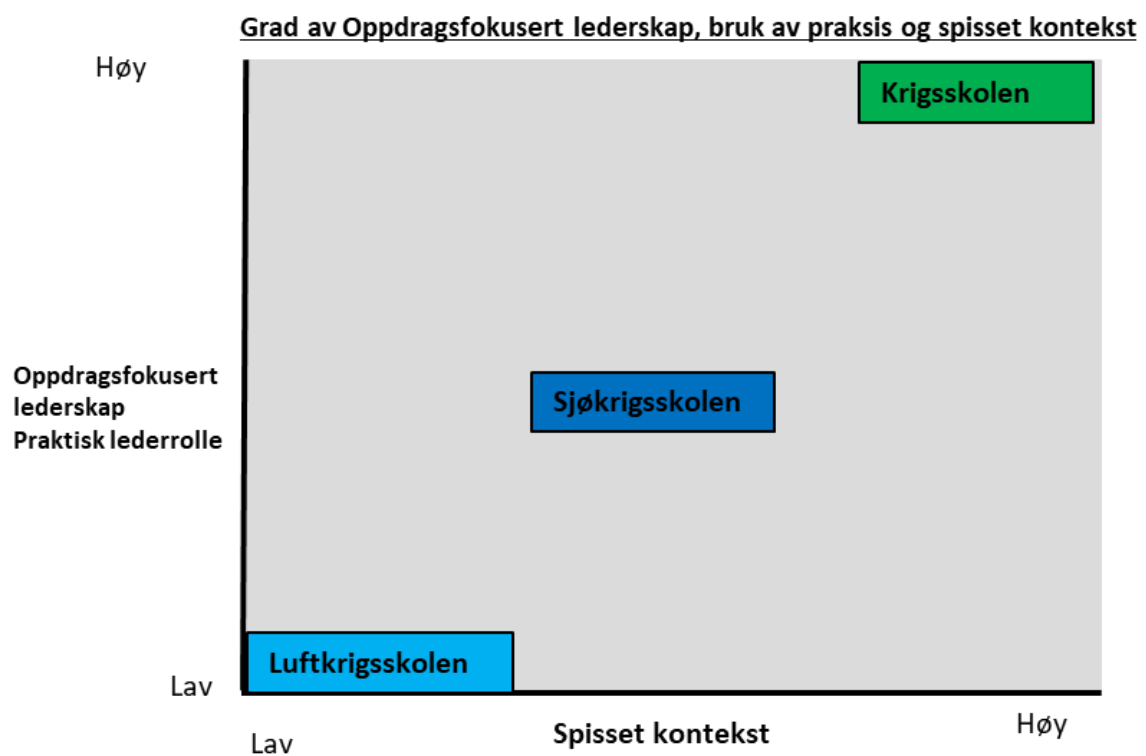
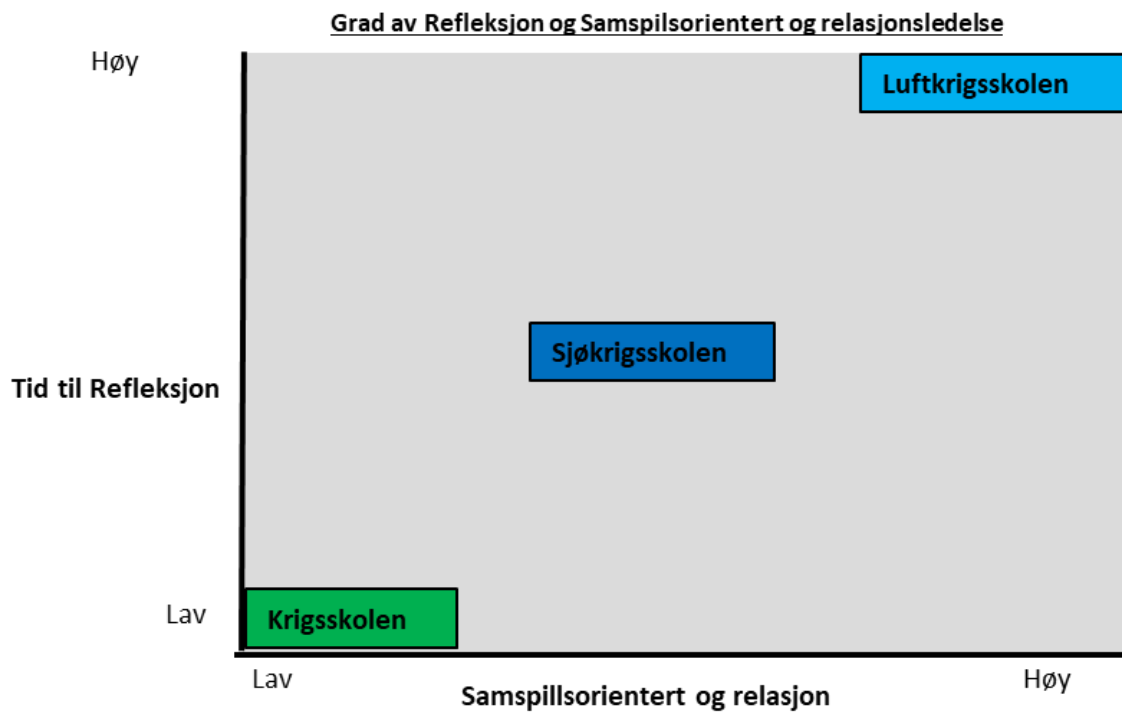
## Oppsummering

Jeg har i dette kapitelet drøftet forskjeller i tilnærmingen til lederutvikling mellom de tre krigsskolene. Dette er gjort med grunnlag i oppsummeringene fra kapittel 4 og en analyse av dataene fra intervjuene. Fig 9 oppsummerer kort forskjellene.

Tema	Krigsskolen	Luftkrigsskolen	Sjøkrigsskolen
<b>Kontekstuell tilnærming</b>	Tydelig og spisset tilnærming til rollen troppssjef i konteksten høyintensitets krigføring.	Militær kontekst, men fokus på læringsmiljø som kontekst under utdanning.	Tydelig maritim kontekst, mer balansert og mindre spisset enn KS.
<b>Bruk av praktiske arenaer</b>	Mange praktiske arenaer og mye trening i lederroller.	Mange arenaer men få muligheter for praktisk trening i lederroller.	Tilstrekkelig grad av praktiske arenaer og trening i lederroller.
<b>Tilnærming til LU som gjennomgående tema</b>	Prosjektoppgaver i alle semester. Godt grunnlag for individualisering. Lite integrert og meget komplisert	Dagsøvelser og andre mindre aktiviteter i alle semester. God balansert og integrert.	Offisersutviklingsøker annenhver onsdag. Delvis integrert.
<b>Ledelsesidealer</b>	Oppdragsfokusert, direkte og fokus på en sterk leder.	Samspillsorientert, fokus på relasjoner og team.	Balansert lederadferd kombinert med fokus på styring.
<b>Refleksjon</b>	Lite tid, ingen konkrete verktøy.	Mye tid, bruk av helhetlig debrief som verktøy.	Tilstrekkelig tid, bruk av SPGR som verktøy.

Figur 9: Oppsummerte forskjeller

Det tegner seg et bilde av at SKSK på mange områder fremstår med den mest balanserte tilnærmingen til lederutvikling, sett i forhold til disse temaene. En maritim men ikke for spisset konteksttilnærming, tilstrekkelig antall praktiske arenaer for trening i lederroller, et tilsynelatende balansert ledelsesideal og bruk av refleksjon som lederutviklingsverktøy. Deretter kan man kategorisere KS og LKSK på hver sin side av dette. KS utpreger seg med en meget spiss konteksttilnærming, stort antall praksisarenaer for trening i lederroller, et tydelig ledelsesideal mot *Great man* teorien og *oppdragsfokusert* ledelse. Lite tid til refleksjon og læring av de mange praksisarenaene blir trukket frem og er med på å prege utdanningen. LKSK benytter kontekstbegrepet mer i sin beskrivelse av læringsmiljøet, har få arenaer for praktisk trening i lederroller, men et meget *relasjonsorientert* og teamfokusert ledelsesideal. Det prioriteres også mye tid til refleksjon rundt erfaringer. Fig 10 visualiserer disse forskjellene mellom skolene.



Figur 10: Visualisering av forskjeller mellom skolene

---

## 6 Hvorfor er det forskjeller og hvilke effekter får dette?

I dette kapitlet vil studien knytte de identifiserte forskjellene til konkrete faktorer som kan være med å påvirke hvordan lederutviklingen på den enkelte skole blir. Dette for å kunne svare på forskningsspørsmål 3, *hvorfor er det forskjell i tilnærmingen til lederutvikling ved den enkelte skole?*

Gjennom en analyse av den kvalitative undersøkelsen ved den enkelte skole, har studien gitt et godt innblikk i hvordan lederutviklingen oppfattes og gjennomføres i praksis på skolene. Den har stadfestet at til tross for målet, ledere som behersker et *balansert lederskap* og *oppdragsbasert ledelse* er felles, er det relativt store forskjeller i tilnærmingen. Det kan selvfølgelig skyldes en stor mengde faktorer, og en undersøkelse som dette vil ikke kunne avdekke alle. Jeg vil derfor ta utgangspunkt i konklusjonene på temaene skissert i Fig 9 og se disse opp imot annen forskning som kan underbygge hvorfor disse forskjellene kommer frem.

### Faglige forskjeller og begrepsapparat

En antagelse som er fremtredende, er at skolene forholder seg til sine egne programmer og erfaringer i gjennomføringen. Ser man på det skriftlige som ligger til grunn for lederutviklingen på den enkelte skole, så er beskrivelsen noe divergerende. Det vil derfor være naturlig å anta at noe av forskjellen lar seg forklare i en divergerende tilnærming i fagmiljøet ved den enkelte skole. Hjortmo peker på at dette kan være en faktor og sier at «(...) siden luft, sjø og hær ikke har snakket så mye sammen, så har jo disse fått lov til å utvikle seg basert på tidligere tradisjoner». Under den tidligere ordningen drev den enkelte skole sin utdanning uten noen særlig utveksling av erfaringer på tvers. På en annen side er han tydelig på at når fagmiljøet på den enkelte skole møtes, som de gjorde under utarbeidelsen av FHS sin *one pager*, så «er vi veldig enig i forhold til hva fenomenet ledelse er og i forhold til hva lederutvikling er». Dette understøttes av Lien på LKSK som sier at «i teorien og pedagogikken når vi diskuterer, så virker det som om vi er ganske enige (...)». Han utdyper at «det konseptet vi skulle utvikle, jeg tenkte jo det skulle bli litt mer diskusjon, men vi er jo ganske enige der også.» Internt i ledelsesmiljøet på skolene synes det altså å være relativt stor konsensus rundt tilnærmingen til lederutvikling. Ser vi både programmene og den praktiske gjennomføringen i sammenheng, så er det også en tydelig kobling til nyere forskning rundt effektiv lederutvikling. Det virker derfor som at det ikke er den pedagogiske og lederutviklingsteoretiske tilnærmingen som bidrar nevneverdig til disse forskjellene.

---

Det som derimot blir påpekt av både Hjortmo og Lien, og som også kommer frem i intervjuet med Engum på SKSK, er at fagmiljøet i Forsvaret har et stort potensial i å definere begrepsapparatet rundt lederutvikling. Hjortmo sier «(...) Vi er jo enige (...) Men vi bruker forskjellige ord og begreper, vi bruker forskjellige modeller og vi bruker forskjellig pensum». Dette mener han er viktig å få likhet i for å skape «(...) et fellesskap og felles tilnærming», noe som også vil gjøre det lettere å «nå ut med et felles budskap til de operative avdelingene til hvordan de skal gjøre sin lederutvikling». Hæren har blant annet utarbeidet et eget konsept for lederutvikling som i en tidligere studie har blitt kritisert for ikke å stille krav eller gi noen veiledning på hvordan lederutvikling skal gjennomføres (Hågensen, Martinsen, 2019). Lien er også tydelig på at dette er en utfordring i «egentlig hele miljøet». «Jeg tror vi er litt dårlig på begrepsbruk rett og slett» konkluderer han. Professor Arnulf var også tydelig på at Forsvaret må «(...) ta det ansvaret som denne institusjonen har, for å være Norges største lederutviklingsinstitusjon og løfte det frem» (Forsvarets høgskole - Norwegian Defence Uni College 2021). Hjortmo presiserer at dette også er en av hensiktene med at det skal «(...) lages et felles konsept for lederutvikling på høgskolen». Mangel på et felles begrepsapparat kan altså være en bidragsyter til de forskjellene vi ser.

Det kan altså synes som at fagmiljøene i den enkelte forsvarsgren er relativt enige. Når teoriene og konseptene treffer filtrene bestående av offiserer og ansatte innen andre fagområder, virker det derimot å komme ut særdeles forskjellig i praksis. Både Sjø- og Luftforsvaret virker eksempelvis å ha et helt annet kulturelt modenhetsnivå enn Hæren når det gjelder å se på ledelse og lederutvikling med nye øyne. En kultur som ikke er åpen for dette vil utfordre og stoppe alle forsøk på utvikling (Avolio & Avolio, 2010). Det vil derfor være interessant å se dette i et kulturelt perspektiv.

## Verdier

En organisasjonskultur består blant annet av *verdier* som er hva som oppfattes som viktig i den aktuelle kulturen (Bang, 2020). Forsvarets verdier, Respekt-Ansvar-Mot, er ledelsens *forfektede* verdier og skal ligge til grunn for all virksomhet i organisasjonen (Bang, 2020; Forsvaret, 2015). Hvordan disse utarter seg som *bruksverdier* i den enkelte forsvarsgren derimot, kan være utfordrende å kartlegge (Bang, 2020). en studie som i utgangspunktet så på rekruttering og seleksjon, gjennomførte en undersøkelse for å definere hær, sjø og luft sine verdier. Dette ble gjort for å legge grunnlaget for en såkalt *person – organization Fit*, et verktøy som kunne bidra til å koble rett person til rett organisasjon gjennom å se på verdier (Sørлие, Hetland, Dysvik, Fosse, Martinsen., 2020). 200 offiserer fra hver forsvarsgren, med minimum 3 års tjeneste, rangerte verdiutsagn etter hvor viktig disse var for sin organisasjon. Resultatet ble relativt sprikende mellom de tre grenene, noe som tyder på at det er tilsynelatende store forskjeller i kulturen (Forsvarets høgskole - Norwegian Defence Uni College, 2021). Et eksempel er utsagnet «å være aggressiv» som rangeres lavest i luft og sjø, men midt på

skalaen i Hæren. Et annet er «*tilpasningsdyktighet*» som kommer på toppen for hær og sjø, men midt på i luft (Forsvarets høgskole - Norwegian Defence Uni College, 2021). Hensikten her er ikke å tolke eller konkludere med hvorfor det enkelte utsagn står sterkere ett sted enn et annet. Hensikten er å vise til at det er mye som tyder på at det er kulturelle forskjeller mellom de tre forsvarsgrenene. Fig 11 viser topp 15 verdier som ble rangert i undersøkelsen.

Hæren		Sjøforsvaret		Luftforsvaret	
1	Tilpasningsdyktighet	1	Tilpasningsdyktighet	20	Å være uformell
36	Entusiasme for jobben	34	Å utvikle vennskap på jobb	10	Å være regelorientert
14	Å være lagorientert	24	Å være opptatt av måloppnåelse	12	Å være nøye med detaljer
24	Å være opptatt av måloppnåelse	20	Å være uformell	34	Å utvikle vennskap på jobb
37	Å jobbe lange dager	37	Å jobbe lange dager	24	Å være opptatt av måloppnåelse
6	Å ta individuelt ansvar	30	Jobbsikkerhet	26	Å være resultatorientert
27	Å ha høye prestasjonsforventninger	8	Muligheter for faglig utvikling	8	Muligheter for faglig utvikling
21	Bestemthet	26	Å være resultatorientert	39	Legger vekt på kvalitet
26	Å være resultatorientert	3	Å være reflektert	3	Å være reflektert
16	Å være opptatt av mennesker	19	Toleranse	19	Toleranse
5	Å være kjapp til å utnytte muligheter	38	Å ha et godt rykte	6	Å ta individuelt ansvar
34	Å utvikle vennskap på jobb	36	Entusiasme for jobben	27	Å ha høye prestasjonsforventninger
3	Å være reflektert	6	Å ta individuelt ansvar	30	Jobbsikkerhet
39	Legger vekt på kvalitet	27	Å ha høye prestasjonsforventninger	38	Å ha et godt rykte
12	Å være nøye med detaljer	14	Å være lagorientert	36	Entusiasme for jobben

Figur 11: Rangering av verdier i den enkelte Forsvarsgren. (nummerering har ikke sammenheng med rangering) (Sørliet et al., 2020)

I undersøkelsen som ligger til grunn for denne oppgaven har det også blitt definert noen forskjeller mellom grenene. Jeg konkluderte i forrige kapittel med at SKSK fremstår nærmest idealet om *balansert lederadferd* og *militær ledelse*. KS og LKSK representerte på den andre siden hver sine ytterpunkter. I undersøkelsen gjennomført i Sørliet (2020) sin studie, ble oppstillingen helt lik når forskeren regnet ut gjennomsnittet av alle verdiene som et utgangspunkt for Forsvaret. Når de tre grenene ble rangert opp imot dette *idealet* ble fordelingen slik:

Sjøforsvaret var nærmest *idealet* og mest lik Luftforsvaret. Hæren var lengst unna *idealet*, men mest lik Sjøforsvaret (Samtale med Henrik Sørliet).

Dette er med på å styrke delkonklusjonen som er gjort i denne studiens undersøkelse. Det kan også være en indikasjon på at forskjellene stammer ut ifra forskjeller i verdier og kultur.

En artikkel fra 2003 i tidsskriftet LUFTLED, der en stabsoffiser i fellesstab gjorde en feltstudie av offiserer fra de ulike grenene, gir også det samme inntrykket;

*Hæren besørger i stor grad fremdriften, mens Luftforsvaret kvalitetssikrer arbeidet gjennom kreativitet og oppklarende spørsmål. Sjøforsvaret kan ta mange av de samme rollene som Luftforsvaret, men tar i større grad på seg rollene til Hæren, og opptrer ofte som en mellomting mellom Hæren og Luftforsvaret. (Syvertsen, 2003, s. 27)*



---

De tre grenene fremstår altså som egne *subkulturer*, noe som gir nye muligheter, men også utfordringer sett innenfor forskning og erfaring innen organisasjonskulturen.

## Subkulturer

En subkultur er en undergruppe av organisasjonens medlemmer og er ofte forbundet med konflikt som gjør at en eller flere av dem ikke når sine mål (Bang, 2020). Ser vi dette i rammen av *samvirkeåret 2022* og URE sin ambisjon om felles utdanning, kultur og profesjonsidentitet (Forsvarets høyskole/ Stabskolen 2019), betyr det at subkulturene som er definert må kunne jobbe sammen og primært virke *fremmende* og ikke *hemmende* på hverandre (Bang, 2020, s. 31). Konflikter mellom subkulturer oppstår ofte i form av for eksempel polarisering. Syvertsen (2003) sin studie sier blant annet at Hær- og Sjøoffiserer forventet at «offiserer i Luftforsvaret var kverulerende, hadde slappe holdninger og var lite «militære» (Syvertsen, 2003). Som Hæroffiser kan jeg huske å ha hatt lignende antakelser om mine kollegaer i luft også lenge etter 2003, og andre tanker om kollegaer i sjø. Jeg har også fått med meg en og annen polariserende kommentar om hvor rigide vi hæroffiserer fremstår.

Forskning innen organisasjonskultur definerer flere utfordringer som kan oppstå mellom disse kulturene som kan hindre måloppnåelsen. De funnene som kommer frem i Sørli (2020) og Syvertsen (2003) sine studier styrker altså funnene gjort her. Det kan tyde på at effektivt samvirke og den felles kulturen URE har ambisjoner om har en vei å gå før det er tilstrekkelig etablert og vil gi ønsket effekt. Det kan sies at en måte å skape økt samvirke på, er å etablere en felles kultur tidligere i offiserskarrieren, noe URE legger opp til. Ledelsesdimensjonen i kulturen er *målformulerende*, *problemløsende* og *språkskapende* og skal legge til rette for samspillet i organisasjonen og mellom organisasjoner (Busch, 2014). Hvis lederne som utdannes fra FHS har en felles tilnærming til lederskapet i rammen av Forsvaret som er sterkere enn i dag, vil dette kunne bidra til å redusere utfordringene mellom grenene. Hjortmo ved KS tar opp dette i intervjuet; «Samtidig tror jeg også det er verdt å diskutere om de kulturene er ønskelig eller ikke. Jeg tror det er en del (...) trekk i kulturen vår (Hæren) og i de andre grenene som kanskje burde utfordres». Legger man til grunn kritikken som er beskrevet i flere rapporter rundt den militære *konservatismen* rundt utvikling, kan man forstå dette (Beadle, 2016; Svendsen, Bakken, Chramer, Hanssen, Hellebust, Mathisen, Warncke, 2020). KS som representant for Hæren virker å ha tydelige utfordringer rundt å implementere en noe bredere tilnærming til lederskapet. Situasjonen på KS virker å være lik den Lien tok opp i intervjuet og som var gjeldende i Luftforsvaret for 10-15 år siden. Stor skepsis til å sette søkelys på de relasjonelle områdene av lederutviklingen og stor avstand mellom fagområdet ledelse og de andre.

Verdier og subkulturer fremstår å kunne være aktuelle faktorer som påvirker lederutviklingen ved den enkelte skole og forsvarsgren.

---

## Hvilke effekter får dette?

Disse forskjellene kan sees på som problemer og utfordringer, men subkulturer har også positive sider som det er viktig å trekke frem. Hvis disse evner å støtte hverandre og være *fremmende*, til tross for uenigheter, er det ikke sikkert dette er noe man ønsker å gjøre noe med (Bang, 2020, s. 43). Konflikt mellom kulturer er naturlig, og ulikhet vil av mange hevdes å være en forutsetning for vekst og utvikling. En viss grad av subkulturkonflikt vil altså kunne styrke organisasjonen (Bang, 2020, s. 43–44). En nøkkeltilnærming her virker å være balanse. Forsvaret skal ha økt evne til samvirke både internt, mot allierte og sivile instanser (Forsvarsdepartementet, 2020). Historisk har implementeringen av den fellesoperative kulturen satt de kulturelle forskjellene mellom grenene på prøve i flere land. Lav forståelse for hverandres kapasiteter og økonomiske agendaer kan påvirke evnen til å se helhetlig (Fautua, 2000). Dette er erfaringer som også er poengtert i utviklingen her hjemme og som viser at vi fortsatt har et stykke igjen før vi har klart å integrere forsvarsgrenene i hverandre (Henriksen, 2022). En måte å løse dette på kan være nettopp det som skjer innenfor utdanningsinstitusjonene nå. Det at utdanningen blir sentralisert og kadetter møtes på tvers av forsvarsgrener tidligere enn før, legger et grunnlag for økt forståelse av kulturer og kapasiteter (Corneliussen, 2018; Fautua, 2000). Det som derimot er interessant i lys av denne studien, er det totale fraværet av første semester som en arena for lederutvikling. I henhold til Fig 8, gjennomføres det 2 store arenaer i løpet av fellesperioden i første semester. Ingen av respondentene trekker frem disse som arenaer som har gitt de noe i deres lederutvikling. Dette til tross for at emnet heter *militær ledelse og soldatferdigheter* (Forsvaret, 2022). Et av kompetansemålene som beskrives er at *kadetten har utviklet samhold og felles militær identitet med kadetter fra andre forsvarsgrener* (Forsvaret, 2022). Dette er derimot et av veldig mange omfattende mål som skal oppnås både innen ledelse og militære ferdigheter i den samme perioden. Det virker å være lagt opp til et emne som i utgangspunktet har forutsetninger for å gi mye, men som ikke oppnår dets potensial. Når man derimot målet om å etablere bedre samhold, forståelse og identitet på tvers vil det legge forutsetningene til rette for at forsvarsgrenene i større grad kan leve opp til det Nils Arne Eggen, tidligere topptrener i Rosenborg Ballklubb, presenterte som *godfotteorien*. Det å utvikle sine gode egenskaper og spille på en måte som gjør at medspillerne får utnyttet sine gode egenskaper (Eggen & Nyrønning, 1999). Skal man lykkes med dette må derimot alle spillerne inneha et visst nivå på sine egenskaper. Dette semesterets plassering i utdanningen, sammen med faktumet at det er det eneste felles emnet, virker å gjøre det utfordrende å gi kadettene tilstrekkelig militær erfaring i forkant. Kulturelle forskjeller fremstår altså som en viktig faktor som påvirker krigsskolenes tilnærming til lederutvikling og ledelsesideal der kulturen er basert på verdier. Selv om Forsvaret er forankret i kjerneverdiene Respekt – Ansvar – Mot, er det altså mye som tyder på at det har utviklet seg til dels sterke subkulturer. Ledelse i Forsvaret må være verdibasert. Forsvaret skal forvalte statens maktmonopol og er avhengig av ledere som kan skille rett fra galt. Hvordan skal man fremme en

---

*krigerkultur* i en organisasjon som skal ha tillit i hele konfliktspekteret. Historisk har dette vist seg å være vanskelig for ledere og politikere. I 2010 ble dette synlig da flere historier, uttalelser og hendelser førte til massiv diskusjon rundt kultur og holdninger i Hæren (Pettersen, 2022). Dette skapte stor uro og debatt i samfunnet, men satte også de interne transformasjonssystemene mellom grenene på prøve (Busch, 2014). Sjef Hæren stiller spørsmål til hvordan Forsvaret skal evne å utvikle et lederskap som kan stå i det Clausewitz beskriver som *ekstrem bruk av vold* (Clausewitz, 2020, s. 50; Forsvarets høgskole - Norwegian Defence Uni College, 2021). Dette er i dag fjernt fra samfunnsidealet den vestlige verden lever i. Den overordnede beskrivelsen av den militære kontekst er synlig i alle skolene sine tilnærminger, men graden av fokus på det ekstreme fremstår å variere. Dette kan i tillegg knyttes opp i rollene skolene utdanner til. Det er ingen tvil om at en troppssjef i en infanteritropp vil kunne møte andre utfordringer i striden enn en maskinist, teknikker eller jagerflypilot. Til tross for at den militære konteksten gjelder for alle skolene, fremstår det altså som om forskjeller i tilnærmingen til denne konteksten og det militære lederskapet, gir relativt store utslag.

Et manglende begrepsapparat, verdier og subkulturer fremstår altså som aktuelle faktorer som påvirker de forskjellene som kommer frem i denne studien. Disse faktorene kan gjøre ambisjonen i URE, om økt likhet, mer utfordrende, samtidig som Forsvarets ambisjon om effektivt samvirke også kan tenkes å bli påvirket. Den tradisjonelle motstanden mot endring som ligger i organisasjonen kan sånn sett være negativ, samtidig som den er med på å beholde de positive sidene av subkulturene. *Balanse* blir et viktig begrep også i denne sammenhengen, for å sikre at det beste kommer med både fra skolene og forsvarsgrenene. Sånn sett kan grunntanken i URE om økt kjennskap på tvers av Forsvarsgrenene være en positiv drivkraft. Slik den er utformet og gjennomføres i dag derimot, virker det ikke som om ordningen klarer å trekke ut det hele potensialet.

---

## 7 Konklusjon

Problemstillingen for denne studien er;

*Er det forskjell i den praktiske lederutviklingen ved de tre krigsskolene, hvilke forskjeller er det og hvilke effekter får disse?*

Hvordan Forsvaret utvikler *effektive ledere* som grunnlag for å løse oppdrag i fred, krise og krig, har i denne studien blitt utforsket i rammen av *URE* og *fellesoperativ kultur*. Reformen hadde store ambisjoner på vegne av utdanningssystemet og et abstrakt fenomen som *lederutvikling* faller da lett imellom de konkrete og fagrelaterte områdene. Forsvarets utvikling i retningen av mer samvirke og en tydeligere fellesoperativ kultur, skaper et enda mer komplekst miljø for effektiv ledelse. I en konservativ organisasjon som Forsvaret er beskyldt for å være, er det interessant å se hvordan dette utspiller seg fra et perspektiv hvor man ser alle grenenes skoler i sammenheng. For å besvare problemstillingen, har den blitt besvart gjennom tre forskningsspørsmål.

Først ble den praktiske lederutviklingen på de tre skolene redegjort for gjennom intervjuer av kadetter og instruktører, samt en dokumentstudie av konseptet som lå til grunn. Konklusjonen på denne analysen er at konsepter og mye av den praktiske tilnærmingen har god dekning i moderne forskning på *effektiv lederutvikling*.

Dette la grunnlaget for å identifisere eventuelle forskjeller i tilnærming og gjennomføring. Disse ble identifisert gjennom en ny komparativ analyse, som så praksisen opp imot hverandre. Her kom det frem ganske tydelige forskjeller spesielt innen *kontekstuell tilnærming, bruk av refleksjon og ledelsesideal*.

Den kontekstuelle tilnærmingen som ligger til grunn for lederutviklingen ved KS defineres som troppssjefen i høyintensitets krigføring. Ved LKSK defineres kontekst mer i rammen av læringsmiljø og ved SKSK virker den å være mer balansert med en tydelig maritim kontekst og rammen for utvikling.

Læring ved skolene skjer i skjæringspunktet mellom teori, praksis og refleksjon. De tre skolene har store forskjeller i bruken av refleksjon for å sikre læring av de erfaringene som gjøres. Igjen er det KS og LKSK som hver representerer hvert sitt ytterpunkt. KS fremstår å ha lite tid til refleksjon og oppleves å ikke ha satt dette i en ramme der alle områder, også de relasjonelle og personlige, blir ivaretatt. LKSK bruker mye tid på å etablere et miljø som skal bidra til åpne og gode refleksjoner gjennom *helhetlig debrief*. SKSK virker også her å være et sted imellom disse to ved bruk av SPGR som verktøy, samtidig som det fremstår å være en aksept for viktigheten av refleksjon i kulturen ved skolen.

Disse to hovedforskjellene virker å ligge til grunn og påvirke den tredje forskjellen, *ledelsesideal*.

*Forsvarets Grunnsyn på ledelse* definerer det som *balansert ledelse* som deles inn i *samspill, oppdrag og utvikling*. Gjennom sin kontekstuelle tilnærming og sitt fokus virker KS å tendere mest mot

---

*oppdragstilnærmingen*, LKSK mest mot *samspillstilnærmingen* mens SKSK fremstår med en relativt balansert tilnærming til de tre.

Når disse er identifisert, blir forskningsspørsmål tre besvart, *hvorfor oppstår disse forskjellene?*

Først drøftes det åpenlyse, at konseptene som ligger til grunn er forskjellig. Her kommer det frem at selv om det er noen forskjeller, så virker fagområdene på tvers av skolene å være enige. Det som blir tydelig er at i møte med rådende kultur på den enkelte skole, virker dette som et filter, der forståelse, aksept og tid tilgjengelig, blir avgjørende for hvordan dette utøves i praksis. Spesielt på KS blir det tydelig, der den kulturelle modenheten kan sammenlignes med slik LKSK beskriver at det var for 10 år siden. Kulturelle forskjeller trer altså frem som et perspektiv som virker å ha betydning.

Når kulturelle forskjeller legges til grunn, går drøftingen fort i retning av verdier. Her kommer det frem at den avstanden og plasseringen som er identifisert mellom skolene, også kan finnes igjen mellom forsvarsgrenene i andre studier. Når verdier ble rangert i en kvantitativ studie ved FHS, viser det seg at det er ganske stor forskjell mellom grenene. Når forskerne legger alle svar til grunn og rangerer de tre grenene mot de felles verdiene, ender Sjøforsvaret igjen opp som en balanserende enhet nærmest idealet, med luft og hær på hver sin side. Den samme konklusjonen kommer frem i en feltstudie gjort i et fellesoperativt miljø. Her fremstår Sjøforsvarets offiserer som et bindeledd og en balanse mellom luft og hær som bidrar i prosessene på hver sin side av bordet.

Til tross for at RAM, *balansert lederadferd* og *oppdragsbasert ledelse*, er Forsvarets *forfektede verdier* og ledelsesideal, virker *bruksverdiene* i den enkelte forsvarsgren å ha bidratt til tydelige subkulturer. Denne delkonklusjonen la et grunnlag for å drøfte hvilke effekter dette kunne få i rammen av målsettingene i URE og en mer *fellesoperativ kultur*.

Subkulturer kan virke hemmende på organisasjonen, men også være fremmende hvis konflikter og uenigheter arter seg konstruktivt og bidrar til utvikling. Ambisjonen om en fellesoperativ kultur har vist seg å være utfordrende i flere andre nasjoner nettopp med bakgrunn i den enkelte forsvarsgren sin særegne og sterke kultur. Mangel på forståelse for hverandres kapasiteter bidrar også til denne motviljen.

URE har hatt en ambisjon om å bygge økt forståelse og kjennskap på tvers av forsvarsgrenene tidligere i offiserenes karriere. Slik sett kan man si at det er en sammenheng mellom målene i utdanningen og måten Forsvaret ønsker å løse operasjoner på i fremtiden. Dette gjøres blant annet gjennom to semester der kadettene utdannes samlet. Et av disse er første semester der soldatferdigheter og ledelse er i fokus. Det er en interessant observasjon at ingen av respondentene trekker frem denne arenaen som viktig i sin lederutvikling. Dette kan tyde på at selv om intensjonen er rett, så har den praktiske gjennomføringen et potensiale i å oppnå ønsket effekt, i hvert fall innenfor lederutvikling. For å oppnå samspillet som blant annet beskrives i *godfotteorien* til Nils Arne Eggen, er det viktig å spille på hverandres styrker. Det er derimot en forutsetning at den enkelte spiller har kvaliteter og erfaring som kan bidra til å utvikle forståelse for de ulike kvaliteter som skal forme

---

helheten. Dette krever det tid å opparbeide, kanskje spesielt innen ledelse. Ambisjonen om å få til dette med unge kadetter i første semester virker å være for høy. Når kadettene i dag har mindre militær erfaring ved utdanningens oppstart, virker det som om metoden for å oppnå denne forståelsen må endres.

Denne studien baserer seg på et fåtall intervjuer med kadetter og instruktører på de tre krigsskolene. Dette i seg selv gjør at den ikke kan fastsette noen fasit eller komme med bastante konklusjoner. Likevel ser den nærmere på lederutviklingen ved de tre krigsskolene i en sammenheng som er lite forsket på tidligere. Dermed kan den bidra til å se utviklingen i et mer helhetlig perspektiv. Samtidig er det viktige faktorer som ikke behandles her, blant annet OMT. Studien tar heller ikke inn over seg hvor stor betydning kadettene begrensede militære erfaring ved oppstart på krigsskolen har å si, for å skape forståelse på tvers av forsvarsgrenene. Dette er faktorer som gjennom prosessen med denne studien, ser ut til å ha en påvirkning på hvordan lederutviklingen burde gjennomføres. Studier som ser på:

- Lederutvikling sett opp imot endrede forutsetninger i kadettene militære erfaring
- Lederutvikling sett opp imot offiserens rolle i OMT

Kunne vært interessante problemstillinger å få besvart. Med denne oppgaven har jeg prøvd å bidra til å belyse noen perspektiver og tilnærminger som kan nyttes som utgangspunkt for videre diskusjon og refleksjon.

Når det kommer til studiens undertittel, må det kunne konkluderes med at *lederutviklingen* ved krigsskolene er under utvikling. Det fremstår samtidig som om det er noen kulturelle og erfaringsbaserte hindringer igjen for å ta igjen forskningen også nå. Når, om og hvordan dette eventuelt skjer, tyder denne studien på at avhenger av den kulturelle utviklingen ved skolene og hvordan lederutvikling integreres ved den enkelte skole.

---

# Forkortelser

FFOD – Forsvarets Fellesoperative Doktrine

FHS – Forsvarets høyskole

FOS – Felles opptak og seleksjon

KS - Krigsskolen

LKSK - Luftkrigsskolen

OBL – Oppdragsbasert ledelse

OMT – Ordning for militært ansatte

RAM – Respekt-Ansvar-Mot

SBL – Situasjonsbestemt ledelse

SKSK - Sjøkrigsskolen

URE – Utdanningsreformen

---

# Litteraturliste

- About Us.* (u.å.). CCL. Hentet 7. oktober 2021, fra <https://www.ccl.org/about-us/>
- Arnulf, J. K., Glasø, L., Andreassen, A. K. B., & Martinsen, Ø. L. (2016). The dark side of leadership development: An exploration of the possible downsides of leadership development. *Scandinavian Psychologist*, 3. <https://doi.org/10.15714/scandpsychol.3.e18>
- Avolio, B. J., & Avolio, B. J. (2010). *Full range leadership development*.
- Bang, H. (2020). *Organisasjonskultur* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Beadle, A. W. (2016). *Å forske på Forsvaret i fremtiden muligheter, begrensninger og kognitive fallgruver* (Nr. 16/01810). FFI.
- Blanchard, K. H., & Hersey, P. (1996). Great ideas revisited. *Training & Development*, 50(1), 42.
- Bogen, O., & Håkenstad, M. (2015). *Balansegang: Forsvarets omstilling etter den kalde krigen*. Dreyers Forlag.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Busch, T. (2014). *Ledelse, kultur og verdier: Et integrert perspektiv*. Fagbokforl.
- Clausewitz, C. V. (2020). *Om Krigen*. SolumBokvennen.
- Corneliussen, C. H. (2018, desember 1). En av de største styrkene ved ny utdanningsordning—Felles kultur og profesjonsidentitet. *Stratagem*.



---

<https://www.stratagem.no/en-av-de-storste-styrkene-ved-ny-utdanningsordning-felles-kultur-og-profesjonsidentitet/>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fifth edition). SAGE.

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal akademisk.

Eggen, N. A., & Nyrønning, S. M. (1999). *Godfoten samhandling, veien til suksess*. Aschehoug.

*Er Forsvarets ledere i stand til å styre et moderne forsvar?* (2021, mai 10). Stratagem.

<https://www.stratagem.no/er-forsvarets-ledere-i-stand-til-a-styre-et-moderne-forsvar/>

Fautua, D. (2000). The paradox of joint culture. *Joint Force Quarterly*.

[https://www.researchgate.net/publication/235151536\\_The\\_Paradox\\_of\\_Joint\\_Culture\\_Joint\\_Force\\_Quarterly\\_Autumn\\_2000](https://www.researchgate.net/publication/235151536_The_Paradox_of_Joint_Culture_Joint_Force_Quarterly_Autumn_2000)

Forsvaret. (u.å.). *Utdanninger*. Forsvaret.no/utdanning. Hentet 21. mars 2022, fra

<https://www.forsvaret.no/utdanning/utdanninger>

Forsvaret. (2015). *Forsvarets Verdigrunnlag*. Forsvaret.

<https://regelverk.forsvaret.no/fileresult?attachmentId=12928086>

Forsvaret. (2021). *Forsvarets Grunnsyn på Ledelse*. Forsvaret.

[https://www.forsvaret.no/soldater-og-ansatte/regelverk/Forsvarets-grunnsyn-](https://www.forsvaret.no/soldater-og-ansatte/regelverk/Forsvarets-grunnsyn-ledelse.pdf/_/attachment/inline/74262ea3-bbbd-468d-8464-66136d4c7391:2579a67ab56d8ef777618b0da381a722513075b2/Forsvarets%20grunnsyn%20pa%CC%8A%20ledelse.pdf)

[ledelse.pdf/\\_/attachment/inline/74262ea3-bbbd-468d-8464-](https://www.forsvaret.no/soldater-og-ansatte/regelverk/Forsvarets-grunnsyn-ledelse.pdf/_/attachment/inline/74262ea3-bbbd-468d-8464-66136d4c7391:2579a67ab56d8ef777618b0da381a722513075b2/Forsvarets%20grunnsyn%20pa%CC%8A%20ledelse.pdf)

[66136d4c7391:2579a67ab56d8ef777618b0da381a722513075b2/Forsvarets%20grunnsyn%20pa%CC%8A%20ledelse.pdf](https://www.forsvaret.no/soldater-og-ansatte/regelverk/Forsvarets-grunnsyn-ledelse.pdf/_/attachment/inline/74262ea3-bbbd-468d-8464-66136d4c7391:2579a67ab56d8ef777618b0da381a722513075b2/Forsvarets%20grunnsyn%20pa%CC%8A%20ledelse.pdf)

Forsvaret. (2022, mars 24). *Forsvaret.no/utdanning*. Forsvaret.no.

<https://www.forsvaret.no/utdanning>

Forsvarets befalsskole. (2021). I *Wikipedia*.

[https://no.wikipedia.org/w/index.php?title=Forsvarets\\_befalsskole&oldid=21591819](https://no.wikipedia.org/w/index.php?title=Forsvarets_befalsskole&oldid=21591819)

- 
- Forsvarets høgskole - Norwegian Defence Uni College. (2021). *Forsvarets ledelseskonferanse 2021*. <https://www.youtube.com/watch?v=dZ4uc4ePg2M>
- Forsvarets Høgskole (FHS)/ Stabskolen. (2019). *Forsvarets fellesoperative doktrine*. Forsvarsstaben. <https://fhs.brage.unit.no/fhs-xmlui/bitstream/handle/11250/2631948/FFOD%202019%20.pdf>
- Forsvarets Høgskole (FHS)/ Stabskolen. (2021). *Offisersutvikling ved Forsvarets Høgskole*. Forsvarets Høgskole.
- Forsvarets årsrapport 2020*. (u.å.). Forsvaret. Hentet fra <https://www.forsvaret.no/aktuelt-og-presse/publikasjoner/forsvarets-arsrapport/forsvarets-arsrapport-2020>
- Forsvarsdepartementet. (2013, mars 1). *Meld. St. 14 (2012–2013)* [Stortingsmelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-14-20122013/id715809/>
- Forsvarsdepartementet. (2015). *Rapport om anbefalinger knyttet til tiltak utarbeidet av McKinsey & Company Inc*. Forsvarsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/fd/dokumenter/rapporter-og-regelverk/rapport-om-anbefalinger-knyttet-til-tiltak-utarbeidet-av-mckinsey--comp....pdf>
- Forsvarsdepartementet. (2019). *Prop. 1S (2019-2020) Proposisjon til Stortinget for budsjettåret 2020*. Forsvarsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-1-s-20192020/id2671450/>
- Forsvarsdepartementet. (2020). *Tildelingsbrev for Forsvaret 2021*. Forsvarsdepartementet.
- Forsvarsstaben. (2021). *Sluttrapport Evaluering av utdanningsreformen*. Forsvarsstaben.
- Fredriksen (i review), P. K. (2022). *Lederutviklingspraksis på Luftkrigsskolen (i review)*. Forsvarets Høgskole.

- 
- Heier, T., Moldjord, C., & Fredriksen, P. K. (2017). *Kompetanseforvaltning i Forsvaret*. Fagbokforl.
- Henriksen, D. (2022, april 7). Tre perspektiver på utviklingen av Forsvarets utdanningssystem. *Stratagem*. <https://www.stratagem.no/tre-perspektiver-pa-utviklingen-av-forsvarets-utdanningssystem/>
- Hjortmo, Holth, Gulliksen, H., Torill, Thomas. (2021). *Program for militært lederskap og lederutvikling (PMLLU) ved Krigsskolen for KS-O og KS-ING*. Krigsskolen.
- House, R. J. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. *Leadership Quarterly*, 7(3), 323. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(96\)90024-7](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(96)90024-7)
- Høiback, H. (2019). I skvis mellom det vonde og det vanskelige. *Stratagem*. <https://www.stratagem.no/i-skvis-mellom-det-vonde-og-det-vanskelige/>
- Høiback, H. (2021). It`s the economy stupid. *Stratagem*. <https://www.stratagem.no/its-the-economy-stupid/>
- Hågensen, Martinsen, B., Glenn Thomas. (2019). *Lederutvikling i Hæren—Hva er det? En studie av leder- og ledelsesutvikling i Hæren*. UIT. [https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/15693/1\\_thesis.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/15693/1_thesis.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm akademisk.
- Johansen, R. B., Fosse, T. H., & Boe, O. (2019). *Militær ledelse*.
- Joharis vindu. (2018). I *Wikipedia*. [https://no.wikipedia.org/w/index.php?title=Joharis\\_vindu&oldid=18783002](https://no.wikipedia.org/w/index.php?title=Joharis_vindu&oldid=18783002)
- Johnsen, Lunde, Å., Stig. (2011). Ledelsesidealer i Forsvaret. *MAGMA*, 1, 40–49.
- JTI | Optimas Organisasjonspsykologene AS*. (u.å.). Hentet fra <https://optimas.no/jti/>

- 
- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 765–780.  
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.765>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Lacerenza, C. N., Reyes, D. L., Marlow, S. L., Joseph, D. L., & Salas, E. (2017). Leadership training design, delivery, and implementation: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 102(12), 1686–1718. <https://doi.org/10.1037/apl0000241>
- Luktvaslimo, O. J. (2013). Ledelse og lederutvikling i Forsvaret. Status og veivalg. 57 s.  
<https://fhs.brage.unit.no/fhs-xmlui/handle/11250/217149>
- Martinsen, Ø. L. (2019). *Perspektiver på ledelse* (5. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Mintzberg, H. (1999). Lederens jobb: Folklore og fakta (J. Rygge, Overs.). *MAGMA*, 4.  
<https://old.magma.no/lederens-jobb-folklore-og-fakta>
- Moxnes, P. (2019). *Samspill og ledelse, erfaringer med lederutvikling* (1. utg.). Vigmostad & Bjørke AS.
- Myrvold, T. (2009). Luftforsvarets mentorprogram: Lederutvikling nytter eller nytte av lederutvikling? 132 s. <https://fhs.brage.unit.no/fhs-xmlui/handle/11250/99966>
- Nordgaard, M. (2014). *Fra tanke til handling—En kasusstudie av lederutvikling på Krigsskolen*. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/278327>
- Om oss*. (u.å.). SPGRinstitute. Hentet 23. februar 2022, fra <http://spgr.no/om-oss.html>
- pettersen, M. (2022, mars 14). Krigerkultur – mitt mantra. *Stratagem*.  
<https://www.stratagem.no/krigerkultur-mitt-mantra/>
- Reed, G. E. (2015). *Tarnished: Toxic leadership in the U.S. military*. Potomac Books, an imprint of the University of Nebraska Press.

---

Ruberg, R. (2021, april 19). *Utdanningsreformen: – På tide med en evaluering.*

<https://forsvaretsforum.no/a/194629>

Seksjon for veiledning, trening og øving SKSK. (2021). *Program for sjømiliter offisersutvikling.* Sjøkrigsskolen.

Skivik, H. M. (2004). *Relasjonell ledelse: ?? Lære lederskap i praksis.* >Gyldendal Akademisk.

Svartdal, F., & Flaten, M. A. (1998). *L??ringspsykologi.* Ad Notam Gyldendal.

Svendsen, Bakken, Chramer, Hanssen, Hellebust, Mathisen, Warncke, B., Øystein, Chistan, Terje, Solveig, Kathleen Offman, Marit. (2020). *Økt evne til å kombinere menneske og teknologi.* Svendsen-utvalget. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/svendsen-utvalget/id2740079/>

Svennevig, J. (2021). Kontekst. I *Store norske leksikon.* <http://snl.no/kontekst>

Syvertsen, A. (2003). Luftforsvarets kultur. *LUFTLED Luftmilitært Tidsskrift*, 2, 26–29.

Sørensen, Pettersen, Aambakk, R. J., Gry, Jo Inge. (2007). Militær ledelse. *MAGMA*, 5. <https://old.magma.no/militaer-ledelse>

Sørli, H. O., Hetland, J., Dysvik, A., Fosse, T. H., & Martinsen, Ø. L. (2020). Person-Organization Fit in a military selection context. *Military Psychology*, 32(3), 237–246. <https://doi.org/10.1080/08995605.2020.1724752>

Tranøy, K. E., & Persvold, A. Z. (2021). Ideal. I *Store norske leksikon.* <http://snl.no/ideal>

Van Velsor, E., McCauley, Cynthia D., & Ruderman, M. N. (2010). *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development.* <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2015020413803>

Vecchio, R. P. (1983). Assessing the validity of Fiedler's contingency model of leadership effectiveness: A closer look at Strube and Garcia. *Psychological Bulletin*, 93, 404–408.

---

Wikipedia. (2022). OODA loop. I *Wikipedia*.

[https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=OODA\\_loop&oldid=1071131072](https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=OODA_loop&oldid=1071131072)

---

# Vedlegg

A – Godkjenning – Norsk Senter for forskningsdata (NSD)

B – Godkjenning for forskning i Forsvaret – Forskningsnemnda

C – Informasjonsskriv deltagere

D – Intervjuguide instruktører

E – Intervjuguide kadetter

F – Tabell- og figurliste

## Vedlegg A – Godkjenning Norsk Senter for Forskningsdata (NSD)

[Meldeskjema](#) / [Lederutvikling på Krigsskolene](#) / [Vurdering](#)

### Vurdering

 Skriv ut

**Referansenummer**

795001

**Prosjekttittel**

Lederutvikling på Krigsskolene

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Forsvarets Høgskole / Forsvarets stabsskole

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Christian Moldjord, cmoldjord@mil.no, tlf: 93201192

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Lars Eirik Aas, laraas@mil.no, tlf: 41471224

**Prosjektperiode**

01.08.2021 - 30.06.2022

**Vurdering (2)**

**04.04.2022 - Vurdert**

Vi har vurdert endringen registrert 01.04.2022.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.04.2022. Behandlingen kan fortsette.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.



## 10.09.2021 - Vurdert

### BAKGRUNN

NSDs vurdering forutsetter at det foreligger en tillatelse fra forskningsnemnda ved Forsvarets Høgskole innen datainnsamling går i gang. Tillatelsen skal ettersendes til NSD når den foreligger. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelige angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål  
dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet  
lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg B – Godkjenning for forskning i Forsvaret – Forskningsnemnda



**FORSVARET**  
Forsvarets høyskole

1 av 2

**Vår saksbehandler**

Audun Benjamin Bengtson, aubengtson@mil.no  
+47  
FHS/FAGSTAB/SEK FOU ADM

**Vår dato**

2022-03-30

**Vår referanse**

2022/013425-002/FORSVARET/ 919

**Tidligere dato**

**Tidligere referanse**

**Til**

Lars Eirik Aas

.

..

**Kopi til**

FHS/SKSK/SEK D&S/Cathrine Lie Otteraaen

### Tillatelse til å innhente opplysninger i og om Forsvaret til forskningsformål

#### 1 Bakgrunn

Forsvarets høyskole (FHS) har mottatt din søknad av 2. mars 2022 om tillatelse til å innhente opplysninger i og om Forsvaret til forskningsformål. Prosjektet det skal innhentes data til er en masteroppgave, og følgende problemstillinger er oppgitt: «I hvilken grad er det forskjell i den enkelte krigsskole sin tilnærming til lederutvikling og hvorfor?». Det skal gjennomføres intervju med kadetter på tredje studieår og instruktører/veiledere på hver av krigsskolene, og tillatelse er innhentet ved Cathrine Lie Otteraaen, Torill Holth og Christian Moldjord.

#### 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 1. juni 2022.

#### 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

Sven Gabriel Holtmark

Leder forskningsnemnda

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

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *Lederutvikling på Krigsskolene*

•

- Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på den enkelte Krigsskole sin tilnærming til lederutvikling. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

- **Formål**

Jeg skal i min masteroppgave studere tilnærmingen til lederutvikling på henholdsvis Sjøkrigsskolen, Luftkrigsskolen og Krigsskolen. Formålet med oppgaven er å avdekke eventuelle forskjeller i tilnærming og utdanning, deretter drøfte disse, for å igjen kunne si noe om hvorfor disse forskjellene er der.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Lars Eirik Aas, student ved Forsvarets Høgskole, er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker å belyse problemstillingen fra både instruktørperspektivet og kadettperspektivet. Mottar du denne forespørselen er du instruktør i ledelse eller kadett ved en av de tre krigsskolene. Totalt ønsker jeg å gjennomføre intervju med en instruktør og to kadetter ved hver av skolene.

Jeg har gjennom min veileder, Christian Moldjord ved Luftkrigsskolen, fått tilsendt navn på instruktører ved skolen og gjennom disse fått forbindelse med kadetter som går tredje året på krigsskolene.

- **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer dette et intervju på ca en times varighet. Intervjuet vil primært gjennomføres som videosamtale på Teams eller fysisk og jeg vil ta opptak og notere underveis. Spørsmålene i intervjuet vil primært dreie seg om din tidligere militær- og lederskaperfaring, lederutvikling og dine tanker rundt dette. For instruktører vil intervjuet dreie seg om erfaring med lederutviklingsteori og arenaer for utvikling ved den skolen instruktøren jobber.

#### **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.

#### **Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være undertegnede som vil ha tilgang til intervjuet i sin helhet. Lydfilen med intervjuet vil

---

lagres på min OneDrive tilknyttet min FO365 konto, i henhold til føringer gitt fra Forsvarets Høyskole for bruk av lagringsenheter. Min veileder Christian Moldjord ved Luftkrigsskolen vil kunne få tilgang til deler av intervjuet i forbindelse med veiledning. I oppgaven vil du bli anonymisert og kun omtalt som respondent, hen eller intervjuobjekt X.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i løpet av juni 2022. Opptakene og personopplysninger vil da bli permanent slettet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. For kadetter vil det ut over lydfilen som ligger lagret på min OneDrive tilknyttet min FO365 konto ikke være noen steder der de kan identifiseres. For instruktører vil disse bli omtalt ved navn og stilling der dette er naturlig i oppgaven.

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.

### **Dine rettigheter**

Kadetter som stiller opp til intervju i forbindelse med prosjektet vil bli anonymisert i sin helhet i både transkribering, analyse og selve oppgaven og vil ikke kunne bli identifisert.

Instruktører vil kunne bli identifisert, men så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Forsvarets Høyskole ved Lars Eirik Aas på mail [laraas@mil.no](mailto:laraas@mil.no), eller tlf: 41471224. Veileder ved Luftkrigsskolen, Christian Moldjord kan kontaktes på mail, [cmoljord@mil.no](mailto:cmoljord@mil.no)

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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Christian Moldjord  
veileder

Lars Eirik Aas  
Student

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i Intervju

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Intervjuguide instruktører – Masteroppgave «Lederutvikling på Krigsskolene»

### 1. Innledning

2. Presentasjon av oppgaven, hensikt og problemstilling
3. Samtykkeerklæring
  - Opptak, oppbevaring av data, bruk av sitat
4. Oppvarming
  - Fortell litt om deg selv
  - Militær karriere og utdanning?
  - Hvilken stilling sitter du i nå?
  - Hvor lenge har du jobbet som instruktør innen ledelsesfaget?

### 5. Ledelsesfaget på skolen

Kan du fortelle litt generelt om lederutdanningen på skolen?

### 6. Leder og ledelsesutvikling, begrepsavklaring

Hva legger dere i begrepet leder- og ledelsesutvikling på skolen?

1. Hva vet du om de andre krigsskolenes tilnærming til lederutvikling?
2. Hvilket grunnlag (teori, forskning og konsept) er deres lederutvikling bygget på?

### 7. Praktiske erfaringer og arenaer

Hvordan nyttes praktiske arenaer til å oppnå (læringsmål om) lederutvikling på skolen?

1. Finnes det arenaer der kadettene driver lederutvikling på tvers av skolene?

### 8. Forståelse og innsikt i verktøy og metoder for leder- og ledelsesutvikling

Hvilke verktøy (atferds indikatorer, veiledningsmetoder og læringsverktøy) benyttes i lederutviklingen?

1. På hvilken måte gis kadettene innsikt i og forståelse for hvordan lederutvikling kan gjennomføres i avdeling etter skolegang?

- 
2. Gis de noen konkrete verktøy for å drive lederutvikling?
  3. Hvordan opplever du at lederutviklingen blir fulgt opp ute i avdelingene?

## 9. Konfrontere med foreløpige delkonklusjoner og utspill fra kadettene

Hva mener du i forhold til de resultatene og kommentarene som har kommet gjennom intervjuene med kadettene?

1. Veiledning/ refleksjon
2. Praksis
3. Konteksttilnærming

## 10. Avslutning

Er det andre ting du ønsker å si rundt leder- og ledelsesutvikling som vi ikke har dekt opp? Er det greit å avslutte intervjuet nå?

Tusen takk for at du stilte opp på intervjuet!

## Intervjuguide – Masteroppgave «Lederutvikling på Krigsskolene»

### 11. Innledning

12. Presentasjon av oppgaven, hensikt og problemstilling

13. Samtykkeerklæring

- Opptak, oppbevaring av data, bruk av sitat

14. Oppvarming

- Fortell litt om deg selv
  - Alder?
  - Hvor er du fra?
- Hva slags utdanning og erfaring har du fra før du begynte på Krigsskolen?
- Hvorfor søkte du deg til Krigsskolen?
- Hvor skal du tjenestegjøre etter Krigsskolen?

### 15. Leder og ledelsesutvikling, begrepsavklaring

3. Hva forbinder du med leder- og ledelsesutvikling?

### 16. Praktiske erfaringer og arenaer

Hvordan nyttes praktiske arenaer til å oppnå (læringsmål om) lederutvikling ved (Sjø/ luft) krigsskolen?

2. Hvilke erfaringer opplever du har bidratt til å utvikle din bevissthet som leder så langt? Har du et eksempel?
3. Hvilke arenaer på Krigsskolen opplever du har bidratt til din lederutvikling?
4. På hvilke arenaer føler du at du har bidratt til andre sin utvikling?

### 17. Forståelse og innsikt i verktøy og metoder for leder- og ledelsesutvikling

Hvordan opplever du effekten av leder og ledelsesutvikling ved «din» krigsskole med tanke på din fremtid som militær leder for andre?



- 
4. Har du noen tanker rundt hvordan du skal utvikle deg selv som leder etter Krigsskolen?
  5. Har du noen tanker om hvordan du skal utvikle dine undergitte ledere når du blir sjef?
  6. Hvilke konkrete verktøy for din og andres videre lederutvikling har du fått kjennskap til og erfaring med gjennom KS?

## 18. Avslutning

Er det andre ting du ønsker å si rundt leder- og ledelsesutvikling som vi ikke har dekt opp? Er det greit å avslutte intervjuet nå?

Tusen takk for at du stilte opp på intervjuet!

---

## Vedlegg F – Tabell- og figurliste

### Tabelliste

Tabell 1: Faktorer for effektiv lederutvikling (Avolio & Avolio, 2010; Lacerenza et al., 2017; Martinsen, 2019; Van Velsor & Ruderman, 2010) .....	8
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

### Figurliste

Figur 1: Modell for <i>Balansert lederadferd</i> (Forsvaret, 2021, s. 10) .....	10
Figur 2: Ledelse, kultur og verdier i en organisasjons og samfunnskontekst (Busch, 2014, s. 143).....	13
Figur 3: Innledende temaer for analyse .....	19
Figur 4: Temaer for analyse av lederutvikling ved krigsskolene .....	20
Figur 5: Relasjon mellom teori, praksis og refleksjon (Hjortmo, Holth, Gulliksen, 2021, s. 7) .....	22
Figur 6: Helhetlig debrief (Fredriksen, Ikke publisert) .....	28
Figur 7: Forskjeller i tilnærming til lederutvikling .....	42
Figur 8: Oversikt over praktiske arenaer .....	44
Figur 9: Oppsummerte forskjeller .....	51
Figur 10: Visualisering av forskjeller mellom skolene .....	52
Figur 11: Rangering av verdier i den enkelte Forsvarsgren. (nummerering har ikke sammenheng med rangering) (Sørli et al., 2020) .....	55