



Eksamen i Emne OPG3401

Bacheloroppgave

«Veiledningens anvendelse i praktisk ledelse»

av

Kadett Iris Funderud Bjørnstad

Antall ord: 9994

(Ekskludert forside, innholdsfortegnelse, litteraturliste og vedlegg)

Godkjent for offentlig publisering

Publiseringsavtale

En avtale om elektronisk publisering av bachelor/prosjektoppgave

Kadetten(ene) har opphavsrett til oppgaven, inkludert rettighetene til å publisere den.

Alle oppgaver som oppfyller kravene til publisering vil bli registrert og publisert i Bibsys Brage når kadetten(ene) har godkjent publisering.

Oppgaver som er graderte eller begrenset av en inngått avtale vil ikke bli publisert.

Jeg gir herved Luftkrigsskolen rett til å gjøre denne oppgaven tilgjengelig elektronisk, gratis og uten kostnader	<input checked="" type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nei
Finnes det en avtale om forsinket eller kun intern publisering? (Utfyllende opplysninger må fylles ut)	<input type="checkbox"/> Ja	<input checked="" type="checkbox"/> Nei
Hvis ja: kan oppgaven publiseres elektronisk når embargoperioden utløper?	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nei

Plagiaterklæring

Jeg (Vi) erklærer herved at oppgaven er mitt eget arbeid og med bruk av riktig kildehenvisning.

Jeg (Vi) har ikke nyttet annen hjelp enn det som er beskrevet i oppgaven.

Jeg (Vi) er klar over at brudd på dette vil føre til avvisning av oppgaven.

Dato: 01 – 05 - 2023

Forord

Jeg ønsker å takke alle de som har bidratt i arbeidet med denne oppgaven, og med det rette en ekstra takk til;

Min søster, Ingvild, for den støttespilleren du er og alltid har vært.

Min veileder Kåre Inge Skarsvåg, for oppdagelser jeg ikke kunne vært foruten.

Samtlige respondenter, for at dere var villig til å delta i prosjektet, og dele deres erfaringer.

Denne oppgaven kunne ikke blitt til uten dere.

Takk.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
1. Introduksjon	6
1.1 Problemstilling.....	7
1.2 Formål.....	7
2. Metodisk tilnærming	9
2.1 Rekruttering av respondenter og utarbeidelse av intervjuguide	9
2.2 Intervjusituasjonen.....	10
2.3 Analytisk tilnærming	11
2.4 Datakvalitet.....	12
2.5 Etsiske betraktninger	13
3. Teori	14
3.1 Forsvarets Grunnsyn på ledelse	14
3.2 Veiledning i fordypningsemnet	15
3.2.1 Evner for god veiledning	15
3.2.2 En pedagogisk istandsettingsprosess for å øke mestringstroen.....	16
3.3 Ledelse i relasjonelt samspill.....	17
3.4 Erfaring og kompetanse.....	17
3.5 Organisatorisk læring.....	18
4. Presentasjon av funn og drøfting	19
4.1 Fokus på å lytte aktivt og stille spørsmål.....	19
4.1.1 Lytter aktivt	19
4.1.2 Stiller spørsmål.....	20
4.2 Mestringstro i relasjonelt samspill.....	21
4.3 Bidrag til en balansert lederatferd.....	24
4.4 Sammenheng mellom funnene	28
5. Avslutning	30
5.1 Oppsummering	30
5.2 Konklusjon.....	30

5.3	Avsluttende refleksjon	31
6.	Litteraturliste.....	32

1. Introduksjon

Forsvaret kan sees som en høyteknologisk kamporganisasjon bestående av et system av systemer. På kort varsel skal de kunne bli satt inn for å løse krevende oppdrag under ekstreme fysiske og psykiske forhold (Moldjord & Fredriksen, 2017, s. 1). Forsvarets ledere skal kunne utøve effektiv militær ledelse i fred, konflikt, krise og krig. Ledelse handler om det relasjonelle mellom mennesker, som bidrar til å skape retning, sette mål og samle personellet til felles innsats (Forsvaret, 2020, s. 9). Dette innebærer blant annet å være fortrolig med egen frykt og usikkerhet, og samtidig utvise fysisk og moralsk mot uavhengig av kontekst. De skal tre tydelig frem når situasjonen krever det og tørre å konfrontere vanskelige oppgaver, risiko og etablerte sannheter. I verste tilfelle må en militær leder være forberedt på å stille med eget liv på vegne av staten, ta andres liv og gi oppdrag som kan sette underordnede og andres liv i fare (Forsvaret, 2020, s. 7).

Kjernen i militær ledelse handler om å planlegge, lede og gjennomføre operasjoner. Som en forlengelse av politikken med andre midler medfører den statlige avhengigheten en rekke formelle krav. Derfor skilles det mellom styring og ledelse. Styringen omhandler det systemorienterte, mens ledelsen er personorientert (Forsvaret, 2020, s. 8). Luftkrigsskolen utdanner militære ledere gjennom en treårig bachelorutdanning med en fordypning i ledelse og luftmakt. Gjennom utdanningen skal de få den nødvendige kompetansen som kreves for å være i stand til å tiltre rollen som militær leder, og evne å planlegge, lede og gjennomføre operasjoner i Forsvaret (Forsvaret, 2023).

Oppdragsfokuset i Forsvaret står sterkt, men de vedkjenner også at dette innebærer å ta vare på sine kvinner og menn. For å løse oppdrag er dette en viktig faktor som ikke kan glemmes. Ledelse skjer i relasjon med andre og derfor er det nyttig å forstå bedre hvordan man kan operere i det relasjonelle samspillet. Ledere skal evne å planlegge, lede og gjennomføre operasjoner, og er derfor avhengige av å ha med seg menneskene som ledes. Luftkrigsskolen har flere emner innenfor ledelse som sikter på å bygge kompetanse som gjør fremtidige ledere i stand til det. Et av emnene som skiller seg ut her er fordypningsemnet i veiledning. Med røtter som strekker seg inn i veiledningstradisjonen gir emnet en praktisk og spesifikk kompetanse. En kompetanse som skal bidra til utvikling og ivaretagelse av sine medarbeidere, slik at den enkelte organisasjon løser tildelte oppdrag (Luftkrigsskolen, 2014, s. 79).

1.1 Problemstilling

Denne oppgaven skal se nærmere på hvordan ledere utdannet ved Luftkrigsskolen bruker kompetansen de har tilegnet seg i praktisk ledelse. Med utgangspunkt i dette vil oppgaven belyse og besvare følgende problemstilling:

Hvordan anvendes erfaringer fra fordypningsemnet i veiledning ved Luftkrigsskolen i praktisk ledelse?

Praktisk ledelse defineres i tråd med Forsvarets grunnsyn på ledelse, der ledelse er person- og atferdsorientert (Forsvaret, 2020, s. 8-9). Oppgaven setter søkelys på fordypningsemnet i veiledning, som er ett av flere emner innenfor ledelse ved Luftkrigsskolen. Med erfaringer fra fordypningsemnet siktes det til ledernes oppbygde veiledningskompetanse fra emnet. Oppgavens empiriske materiale vil se nærmere på hvordan denne kompetansen anvendes i praktisk lederskap etter endt utdanning. Ved å utforske hvordan oppbygd kompetanse anvendes i praksis vil vi kunne få et innblikk i hva det kan bidra til praktisk ledelse. Oppgaven tar ikke sikte på å finne ut hvor mye de bruker veiledning versus andre kompetanser for å utøve praktisk lederskap.

1.2 Formål

Under utdanningen ved Luftkrigsskolen gis kadettene mulighet til å velge fritt mellom ulike fordypningsemner som tilbys ved skolen. Ett av disse er en fordypning i veiledning som praktisk fundament for lederskap. Dette skal gi dem ferdigheter til å benytte samtalen som verktøy for probleminnramming, analyse, støtte og motivasjon ovenfor medarbeidere eller undergitte. Emnet er en kombinasjon av teori, praksis og refleksjon slik at studentene skal få kunnskap og erfaring som de kan benytte seg av som ledere (Luftkrigsskolen, 2014, s. 79).

Formålet med denne oppgaven er å se hvordan erfaringer fra veiledning brukes i praktisk lederskap, sett fra et lederperspektiv. I Forsvarets grunnsyn på ledelse, hevdes det at “Ledelse innebærer å mobilisere mennesker til felles innsats og er sjelden et resultat av individuelle handlinger” (Forsvaret, 2020, s. 9). Ledelse dreier seg om noe som skjer mellom mennesker og vil således fordre gode samhandlings- og kommunikasjonsevner (Forsvaret, 2020, s. 9). Ved å utforske om tidligere kadetter benytter den kompetansen de skal ha tilegnet seg i løpet av fordypningsemnet, vil vi kunne se om det som læres under utdanningen ved Luftkrigsskolen kommer til nytte slik det er forespeilet. Ved å utforske hvordan oppbygd kompetanse fra fordypningsemnet oppleves å få praktisk verdi som leder, kan det bli tydeligere hva som er hensiktsmessig å vektlegge i videre utdanning av militære ledere. På den måten kan oppgaven

bidra til hvordan Luftkrigsskolen og Forsvaret kan legge til rette for at ny kunnskap kan integreres i lederrollen. Jeg har ikke funnet andre studier som undersøker hvordan erfaringer fra fordypningsemner ved Luftkrigsskolen kommer til nytte i praktisk lederskap, og håper derfor at denne oppgaven kan være et nyttig bidrag til utviklingen av ledelsespraksis ved Luftkrigsskolen og Forsvaret generelt.

2. Metodisk tilnærming

I dette prosjektet blir en fortolkningsbasert kvalitativ metode benyttet. Forskingen er induktiv og går fra empiri til teori for å bedre forstå et fenomen (Jacobsen, 2015, s. 29). Fenomenet i denne oppgaven er hvordan erfaringer fra veiledningsemnet anvendes i praktisk ledelse. Den fortolkningsbasert tilnærming gjør det mulig å utforske ulike opplevde virkeligheter. Gjennom semistrukturerte intervju er det hentet inn data om den praktiske bruken av veiledning uten å legge føringer for svarene. Empirien kan fortolkes for å forstå fenomenet (Jacobsen, 2015, s. 29). Semistrukturerte intervju gir mulighet til å gå i dybden av erfaringer, holdninger eller meninger for å forstå disse bedre (Tjora, 2017, s. 114). Kvalitativ metode kjennetegnes også ved at det er få respondenter hvor en kan få gått mer i dybden. Det er en tydelig individualisering som også gjør det mulig å se sammenhenger og forskjeller mellom individer. Det åpner for at vi kan få frem den enkeltes fortolkning av ett fenomen, som i denne oppgaven er hvordan erfaringer fra veiledningsemnet brukes i praktisk ledelse (Jacobsen, 2015, s. 147).

2.1 Rekruttering av respondenter og utarbeidelse av intervjuguide

Respondentene i dette prosjektet er valgt blant tidligere studenter av emnet LED2403, fordypningsemnet i veiledning ved Luftkrigsskolen (Luftkrigsskolen, 2014, s. 79). Emnet har hatt andre navn tidligere, men innholdet har holdt seg tilnærmet likt. Et utvalgs-kriteria for respondentene er at de skal ha fullført emnet som del av utdanning ved Luftkrigsskolen, og ha ledererfaring. Utvalgs-kriteriene baserer seg på bredde, variasjon og informasjon. For å få bredde er det valgt respondenter fra to ulike kull som har hatt veiledningsemnet. For variasjon er det sjekket hvilken bransje de har jobbet i, og sørget for at ikke alle kommer fra samme bransje. Informasjonskriteriet blir ivaretatt ved å kontrollere at de har hatt ledererfaring i etterkant av utdanningen, og dermed informasjon om hvordan de selv har brukt veiledning i sitt lederskap (Jacobsen, 2015, s. 181). At de har valgt veiledningsemne frivillig tilsier også at de har hatt et ønske om å lære hvordan de bruker veiledning i praksis, som gjør det sannsynlig at de har informasjon om hvordan dette har fungert. Med dette ble de som var mulig å finne mailadresse til fra de to kullene kontaktet. De som først kom med positivt svar, og fylte kriteriene, ble valgt for å bli med videre.

Intervjuguiden, vedlegg D, ble utviklet med tre hovedtemaer noe som gjøre det lettere å holde orden på mange spørsmål (Tjora, 2017, s. 157). Disse bestod av erfaringer fra fordypningsemnet, situasjoner der de har brukt veiledning og hvordan de bruker opparbeidet kompetanse fra emnet i praktisk ledelse. På den måten går man fra noe konkret og fast i hva de lærte i emnet, til eksempler på hvordan de har brukt det for så å se sammenhengen med hvordan

deres lederskap er blitt påvirket. Samtlige respondenter ble informert om at intervjuet skulle handle om veiledning som del av lederrollen. Respondentene som etterspurte intervjuets innhold fikk kjennskap til disse tre overordnede hovedtemaene. Det var ikke behov for å holde hensikten skjult, men for å sørge for mest mulig spontane svar fikk de kun hensikt og hovedtemaene for intervjuet (Jacobsen, 2015, s. 153). Ved å vite tema for intervjuet hadde de fått tilstrekkelig informasjon til at en tankeprosess kunne starte. Sett i retrospekt kunne det allikevel ha vært lurt å få dem til å reflektere over flere konkrete erfaringer fra situasjoner de har brukt veiledning i. Det var en variasjon i hvor mange eksempler respondenten trakk frem i intervjuet, som potensielt kunne vært mindre dersom respondentene hadde vært bedre forberedt.

2.2 Intervjusituasjonen

Intervjuet tok utgangspunkt i det åpne individuelle intervjuet og var semistrukturert gjennom faste tema og åpne spørsmål. Det bidrar til at de samme temaene kan utforskes i samtlige intervjuer på en mer nyansert måte. Uten strukturering kunne dataene blitt svært komplekse som igjen ville vært utfordrende og ressurskrevende å analysere (Jacobsen, 2015, s. 146-150). I tillegg var jeg klar over min egen tilbøyelighet til å ubevisst spørre etter hva jeg kunne tenke meg å finne, og benyttet derfor en strukturering som et tiltak for å kontre egne bias og sørge for en induktiv tilnærming (Grønmo, 2020). Det minimerer risikoen for at jeg som forsker ikke forsterker noen faktorer i større grad enn hva respondenten ville gjort selv. De åpne spørsmålene i intervjuguiden ga respondentene mulighet til å selv gå i dybden av det som det spørres om, og reflektere fritt rundt det, slik at de kan komme med egne synspunkter og beskrivelser av fenomenet som utforskes (Tjora, 2017, s. 114). Det var derfor ønskelig å ha en så fri samtale som mulig og skape en avslappet stemning i intervjuet hvor respondentene følte det var greit å dele av egne tanker (Tjora, 2017, s. 118).

Totalt ble det gjennomført fem intervjuer, hvorav to var fysiske og tre var digitale. Intervjuene startet med småprat før rammene for intervjuet ble satt, og samtykkeerklæring ble gjort rede for og signert. Respondentene ble oppmuntret til å dele fritt av egne erfaringer og tanker, og gjerne komme med eksempler på situasjoner underveis. Den semistrukturerte intervjuguiden lå til grunn, men ble ikke fulgt slavisk. Fokuset var rettet mot å de tre overordnede temaene for intervjuet og oppfølgingsspørsmål ble stilt for å holde en god flyt i samtalen slik at temaet kunne utforskes. Intervjuene varierte i lengde fra omtrent 35 minutter til 45 minutter. Intervju på 35 minutt kan være i korteste laget sett opp mot hva som er ideelt. Allikevel finnes det ingen fasitsvar på hvor lenge et intervju bør vare. Det viktigste er at det er mulig å få frem all relevant informasjon og utdype denne uten å utmatte respondentene (Jacobsen, 2015, s. 154). Det fikk

respondentene mulighet til gjennom åpne spørsmål underveis og avslutningsvis. Da ble det åpnet for å at de kunne legge til noen siste refleksjoner rundt temaet som kunne være nyttig for oppgaven, samtidig som de fikk mulighet til å få sagt noe de ikke hadde fått sagt tidligere. Intervjuene ble avsluttet med at det ble informert om frivilligheten ved å være med og at samtykke når som helst kunne trekkes tilbake.

Selv om struktur og rammer var like i intervjuene, ble det tydelig at det var lettere å skape en trygghet som bidro til erfaringsdeling i de fysiske intervjuene. Det kan være flere faktorer som kan ha bidratt til dette, men det ble tydelig under analysen at de fysiske intervjuene hadde flere eksempler enn de som ble gjort digitalt. Det kan tenkes at respondentene som deltok i de digitale intervjuene hadde forventet en høyere grad av formalitet i intervjuet, og at det oppstod en asymmetri i forventet formalitet. Dette kan skje når respondenten forventer en mer formell situasjon med spørsmål og svar, heller enn fri refleksjon som var tiltenkt (Tjora, 2017, s. 158-159). I de fysiske intervjuene var det lettere å skape en avslappet situasjon og oppmuntre til fri refleksjon innenfor temaene. Allikevel må det nevnes at fri refleksjon ikke uteble i de digitale intervjuene selv om det ble identifisert en forskjell.

2.3 Analytisk tilnærming

Den analytiske tilnærmingen i denne studien er gjort ved bruk av en tematisk analyse. Den tematiske analysen er induktiv og fleksibel, og kan gi rik, detaljert og kompleks data om erfaringer og opplevelser (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Det er en versjon av en innholdsanalyse som tar utgangspunkt i at det en person sier i et intervju kan omgjøres til færre, mer overordnede og meningsfulle temaer (Jacobsen, 2015, s.207). Da intervjuene ble transkribert ble det tydelig noen tema som gikk igjen, som gjorde meg oppmerksom på hvilke kategorier og tema som kunne bli gjeldende senere. På den måten ble jeg godt kjent med empirien og startet prosessen med den tematiske analysen. Denne bestod videre av å kode og utarbeide temaer som ble revidert, definert og sett i sammenheng på tvers av intervjuer (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Prosesen har hatt en hermeneutisk tilnærming der det har vært et kontinuerlig arbeid i å forstå dataen, for så å se tilbake igjen, om det som er tolket er det som faktisk menes. På samme tid som den skal settes inn i en større forståelsesramme. Den fortolkningsbasert tilnærming som er brukt baseres på at man ved å forstå opplevelser, kan forstå fenomener som er ikke fysiske, slik som anvendelsen av veiledning i praktisk lederskap (Jacobsen, 2015, s. 27-28). Den analytiske tilnærmingen ga til slutt tre hovedtemaer som er denne studiens funn. Kjernen i hovedfunnene er utvalgte sitater fra empirien som presenteres i oppgavens drøfting. De fem respondentene

refereres til som respondent 1-5 og henvises til som R1-R5 i teksten. Sitatene til samtlige respondenter settes i kursiv.

2.4 Datakvalitet

For at forskningen skal være til å stole på er det viktig at den bærer preg av kvalitet. Innenfor både kvalitativ og kvantitativ forskning benyttes begrepene reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet) for dette (Jacobsen, 2015, s.227). Reliabilitet er knyttet til den interne logikken og det som er blitt gjort under forskningsprosjektet. Den tematisk analyse som er benyttet er knyttet opp til påliteligheten som beskrevet i foregående avsnitt. Validiteten i oppgaven handler om en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn (Tjora, 2017, s. 231). Hvorvidt forskningen er i samsvar med virkeligheten og forskerens beskrivelse av denne kalles for validering.

For å se hvorvidt oppgaven gir en sann representasjon av virkeligheten er det noen forhold vi kan se til. Ett av dem er utvalget, der respondentene er valgt ut på bakgrunn av den veiledningskompetansen de besitter. Dette skiller en respondent fra en informant, da respondenter besitter spesifikk kunnskap og tilhører en spesiell gruppe slik som ledere som har gjennomført fordypningsemne i veiledning (Jacobsen, 2015, s.178). På bakgrunn av deres kompetanse har de mest sannsynligvis informasjon om anvendelse av veiledning i praktisk ledelse. En positiv holdning til veiledning kan gjøre det lettere å se hvordan veiledning blir anvendt i praktisk ledelse. Det er rimelig å anta at de som er interessert i, og positive til, bruken av veiledning også vil ha forsøkt å anvende det som er viktig for å kunne belyse oppgavens problemstilling. Det styrker dermed validiteten at utvalgskriteriene var tydelig, så respondentene har den nødvendige en kompetanse og erfaringen som gjør det mulig å forske på fenomenet.

Selv om reliabiliteten av forskningen er knyttet til forskningsmetoden, har også forskeren selv en betydning (Tjora, 2017, s. 231). At min rolle som forsker påvirker oppgaven, er noe har jeg vært bevisst. I en tematisk analyse har forskeren selv stor påvirkning på hva som blir valgt som tema (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Jeg har selv gjennomført fordypningsemnet i veiledning, og har kompetanse og interesse innenfor fagfeltet. Det kan øke risikoen for forutinntatthet, der idealet er en nøytral forsker (Tjora, 2017, s. 236). Den tidlige bevisstheten rundt dette har bidratt til at jeg har forsøkt å unngå spørsmål og tolkninger som er bekreftende eller forsterkende på egne antagelser, og heller la empirien snakke for seg selv. På samme tid som det er knyttet noen utfordringer til en interesse for faget, har den også vært en nødvendig pådriver for at forskningen finner sted (Tjora, 2017, s. 235-236). Ved å ha kompetanse og kunnskap innenfor

fagfeltet og erfaring med fordypningsemnet det forskes på er det enklere å gå i dybden av tematikken. Dette har vært en styrke under intervjuene da den felles interessen og kompetansen for veiledning bidro til at samtalen fløt godt, samtidig som det har vært lettere å forstå hva respondentene forteller om i intervjuene.

Da analysen av intervjuene var gjennomført ble utvalgte sitater sendt tilbake til en sitatsjekk der de var knyttet til tema for å unngå mistolkning. Å involvere respondentene i en sitatsjekk kan være en fordel for å unngå mistolkninger og bevare anonymitet, men kan samtidig medføre noen utfordringer. Ofte ender det i tilbakemeldinger på sitatets ordlyd som ikke trenger ha betydning for budskapet, og som det kan være utfordrende hvis respondentene ønsker å involvere seg i analysen (Tjora, 2017, s. 177-178). I dette prosjektets tilfelle førte sitatsjekken til en bekreftelse på at mistolking ikke hadde funnet sted, og at samtlige sitater er ble skrevet i en mer presis og mindre muntlig form etter ønske fra respondentene. En respondentvalidering kan styrke forskningens validitet, noe den i dette tilfellet bidro til (Jacobsen, 2015, s. 233).

2.5 Etske betraktninger

Empirien i dette prosjektet er samlet inn etter godkjenning fra Forsvarets Høgskole (FHS), vedlegg A, Sikt (tidligere NSD), vedlegg B, og forskningsveileder major Kåre Inge Skarsvåg. Der FHS har godkjent innsamling i og om Forsvaret, har Sikt vurdert at personvernlovgivningen blir overholdt. Respondentene som har deltatt i prosjektet har mottatt et informasjonsskriv med samtykkeerklæring, vedlegg C. Her fremkommer det at deltakelsen er frivillig og at de vil bli anonymisert i oppgaven. For å bevare anonymitet er utvalget gjort med tanke på bredde, samtidig som respondentenes bakgrunn ut over deres utdanning ved Luftkrigsskolen holdes skjult. Frivilligheten i prosjektet er blitt informert om gjentatte ganger under prosjekets forløp.

Når vanskelige og personlige anliggende kan dukke opp er det intervjuers ansvar å ivareta respondenten så det er håndterbart (Tjora, 2017, s.175). Ettersom veiledningssituasjoner kan være ubehagelig og sette i gang motstands- og forsvarsmekanismer selv om den er frivillig (Tveiten, 2019, s. 53). Dette var en av årsakene til at frivilligheten i prosjektet ble understreket samtidig som respondentene ble bedt om å ikke gi informasjon som kunne bidra til å identifisere personer de snakket om i intervjuet. Dette var også en av grunnene til at sitatsjekken som ble gjort var viktig. Da fikk respondentene selv se at anonymiteten ble bevart, noe som er viktig i følsomme temaer (Tjora, 2017, s. 177). Veiledningssituasjoner kan bære preg av å være følsomme, endog mest for den som blir veiledet. I intervjuene dukket det opp noen eksempler som kan sees å være av følsom karakter, men det medførte ingen utfordringer.

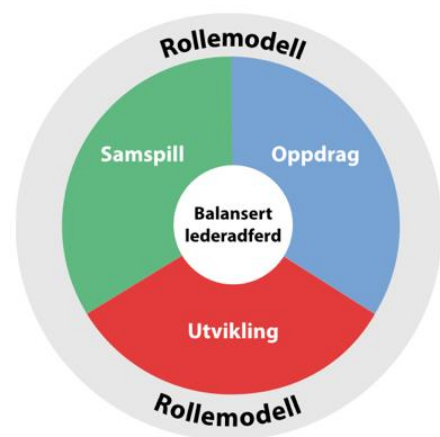
3. Teori

Teorien i denne oppgaven er basert på noen få, men sentrale kilder innenfor veiledning, ledelse og læring. Den valgte teorien er relevant for oppgaven da den gir et analytisk rammeverk for å forstå og tolke de kvalitative dataene som er samlet inn gjennom intervjuene. All ledelse i Forsvarets skal være forankret i Forsvarets grunnsyn på ledelse (2020). Dette gjør det til en sentral kilde når ledelse i en militær kontekst utforskes. Sidsels Tveiten (2019) er forfatter av hovedboken i fordypningsemnet ved Luftkrigsskolen, Veiledning – mer enn ord. Denne gir innsikt i hva veiledning er og kan bidra til. Relasjonsledelse (2013) av Spurkeland setter det relasjonelle i fokus i utøvelsen av lederskapet, og gir økt forståelse for hvordan veiledning og ledelse kan henge sammen med bakgrunn i ledelsens relasjonelle aspekt. I tillegg til disse sentrale verkene er det inkludert teori om læring hos individ og organisasjoner.

3.1 Forsvarets Grunnsyn på ledelse

Forsvarets grunnsyn på ledelse er et grunnlagsdokument når det kommer til ledelse på alle nivåer i Forsvaret. Det skiller mellom styring og ledelse, der ledelse er personorientert og styringen er systemorientert (Forsvaret, 2020). For å forstå hvordan veiledning anvendes i praktisk lederskap er det den personorienterte ledelsen det er hensiktsmessig å se på. Praktisk ledelse er atferdsorientert og dreier seg om evnen til å bygge konstruktive relasjoner. Når et team skal løse nye og ukjente problemer som krever alles bidrag må det relasjonelle vektlegges. Ledelse er sjeldent et resultat av individuelle handlinger, men en mobilisering av mennesker mot felles innsats (Forsvaret, 2020). Ledelse skjer i samspill med andre for å oppnå noe sammen.

Praktisk ledelse konkretiseres i Forsvarets grunnsyn gjennom en balansert lederatferd som tilpasses kontekst og behov. I denne vektlegges tre ulike målområder, illustrert ved figur 1. På samme tid tydeliggjør den at man som militær leder bestandig skal være en god rollemodell. Den samspills- og relasjonsorientert atferden fokuserer på det mellommenneskelige samarbeidet med, og utvikling av medarbeiderne. Oppdragsorientert atferd søke å skape pålitelige arbeidsprosesser og struktur som inngår planlegging, personelldisponering og ressursfordeling for styring og gjennomføring av oppgaver. Utviklingsorientert atferd retter seg mot å forstå omgivelsene og justere for å tilpasse seg disse.



Figur 1: Balansert lederatferd (Forsvaret, 2020, s. 10)

Den er i større grad fremtidsorientert for å kunne øke evne til å møte nye situasjoner gjennom utvikling og endring, og oppmuntrer til kreativ tenkning, nye ideer og tilrettelegger for kollektiv læring (Forsvaret, 2020, s. 9-10).

3.2 Veiledning i fordypningsemnet

Fordypningsemnet i veiledning gir kompetanse som skal bidra til å utvikle og ivareta personell gjennom veiledning. Veiledningen kan utøves i ulike settinger, både planlagt, spontant og integrert i en virksomhet. I praksis er det ofte knyttet utfordringer til tid når veiledning skal gjennomføres, spesielt når den er spontan (Tveiten, 2019, s. 92). I fordypningsemnet læres veiledningen etter Tveitens definisjon og er som følger:

Veiledning er en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess rettet mot at mestringskompetansen styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier. (Tveiten, 2019, s.22).

Veiledning foregår i relasjon med en, eller flere i en gruppe, og når man ser veiledning i lys av ledelse har de noen likhetstrekk, der ledelse også foregår i de menneskelige samhandlingsforholdene (Tveiten, 2019, s. 22; Spurkeland, 2013, s. 23). I disse forholdene finner vi også dialogen som er hovedformen for veiledning (Tveiten, 2019, s. 23). Hensikten i veiledning er å styrke mestringskompetansen til den eller de som veiledes som er en måte å utvikle og ivareta personell på, noe som også er viktig som leder (Forsvaret, 2020, s. 9). I påfølgende avsnitt vil det trekkes frem noen evner som er viktig for god veiledning og hva veiledning kan bidra til, sett i lys av oppgavens empiri.

3.2.1 Evner for god veiledning

Hovedformen for veiledning er dialog, i form av en samtale mellom to eller flere parter (Tveiten, 2019, s. 23). Ved å lære veiledning, kan du derfor også bli bedre til å skape en god dialog og tilegne deg evner som bidrar til dette. Kunnskap blir til gjennom samhandling og da er dialogen sentral (Tveiten, 2019, s. 60). Spurkeland (2013) beskriver dialogen som den likeverdige og balanserte samtalen. Den kjennetegnes ved at den består av aktiv lytting, er full av spørsmål, gir bekreftelse, undersøker andres mening og gir eierskap for å nevne noen (Spurkeland, 2013, s. 61-75).

En evne som trekkes frem som viktig i både veiledning og dialog er å lytte aktivt (Spurkeland, 2013, s. 58; Tveiten, 2019, s. 116). Når du lytter aktivt får du med deg mer enn det som sies med ord, og fanger opp budskapet som kan ligge gjemt bak. Dette fanges opp ved å være

oppmerksom og ha en nysgjerrig holdning, samtidig som du er bevisst egne tanker, følelser og kroppslige reaksjoner (Tveiten, 2019, s. 116-118). Det gjelder å være bevisst og bruke sin egen indre stemme for å forstå hva det faktisk er som foregår. Genuine lyttere kjennetegnes av at de spør for å lære, de omformulerer og de anerkjenner (Stone et al. 1999, s. 188-205)

Gode spørsmål i veiledning er åpne, og bidrar til oppdagelse, refleksjon og utforskning. I åpne spørsmål må den som mottar spørsmålet selv finne og formulere svaret, noe som stimulerer mer enn lukkede spørsmål. Det fordrer at den som veileder evner å lytte aktivt så temaet for samtalen kan utforskes. Gode spørsmål stilles for læringens skyld, slik at en eller flere i samtalen kan oppdage og dermed lære (Tveiten, 2019, s. 119).

3.2.2 En pedagogisk istandsettingsprosess for å øke mestringstroen

Veiledning er en pedagogisk istandsettingsprosess som betyr at den eller de som veiledes skal lære noe av veiledning, som igjen kan bidra til utvikling. I noen tilfeller er dette en modningsprosess som kan være preget av motstand, og oppleves som smertefullt (Grendstad, 1986, s.32). Det er viktig for god veiledning at den som veiledes selv finner svaret gjennom oppdagelse, refleksjon og utforskning (Tveiten, 2019, s. 32). Å oppdage er det bare du selv som kan, men andre kan peke, vise eller gjøre deg oppmerksom på ting, situasjoner eller relasjoner. Det er stor forskjell på å oppdage selv hva som er problemet, fremfor å bli fortalt det. Det er gjennom å gjøre oppdagelsen selv at du lærer noe som kan hjelpe deg videre (Grendstad, 1986, s.17, s.32).

Det er mestringskompetansen til den som veiledes som skal økes gjennom veiledningen. Dette innebærer å få en økt tilgang på egne ressurser, forstått som kunnskaper, ferdigheter, sosiale ressurser, hjelpere eller utstyr, samt ha evnen til å benytte seg av disse. Det fokuseres på det friske og konstruktive, de ressursene og mulighetene vi allerede har, og hvordan disse kan styrkes. Denne bevisstgjøring av egne muligheter og ressurser er sentral. Samtidig har opplevelsen av sammenheng, mening, forståelse og håndterbarhet har også betydning for mestring (Tveiten, 2019, s. 66-67).

Mestringstro, også kalt selveffektivitet er troen på å være i stand til å påvirke hendelser og situasjoner i eget liv. Det er den subjektive opplevelse av sin egen evne til å mestre noe (Bandura, s. 71). Ved å tilrettelegge for mestrings situasjoner og tilbakemeldinger kan ledere bidra til en styrket mestringsfølelse hos sine medarbeidere. Dette gjøres best ved å komme inn i et coaching- eller veiledningsforhold med sine medarbeidere slik at denne påvirkningen finner sted (Spurkeland, 2013, s. 41).

3.3 Ledelse i relasjonelt samspill

Jan Spurkeland har i utgivelsen av *Relasjonsledelse* (2013) satt søkelys på det mellommenneskelige og relasjonelle i ledelse for å bedre forstå kunsten å lede. Hans perspektiv på relasjonsledelse kan gi økt innsikt i veiledningskompetansens relevans for praktisk ledelse ved å se ledelse som noe som skjer i relasjoner der veiledning også foregår.

Relasjonsledelse ser på ledelse som et samspill mellom mennesker i menneskelige samhandlingsforhold. Det handler om å påvirke menneskene i organisasjonen for å oppnå noe mer. Til grunn for dette ligger en menneskeorientert ledelsestilnærming og interesse for mennesker og forhold dem imellom (Spurkeland, 2013, s. 21, 23). Det er i spenningsfeltet mellom seg selv og andre mennesker det relasjonelle samspillet foregår. Den som vil påvirke samspillet må derfor operere i dette spenningsfeltet. Det er der det er mulig å skape noe som kan gjøre at atferd og tanker endres oppstår (Spurkeland, 2013, s. 111-112).

I et relasjonelt samspill er relasjonskompetansen noe av det mest fundamentale. Den dekker de evner, holdninger og ferdigheter som mennesket behøver for å etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere kontakten med andre mennesker (Spurkeland, 2013, s. 207). Menneskene sees som viktigere enn andre ressurser og de skal motiveres til å bruke og utvikle sin kompetanse (Spurkeland, 2013, s. 43).

Relasjonelt mot er en viktig komponent i relasjonsledelse. Det er en mobilisering av en indre kraft for å gå inn i vanskelige samtaler, konflikthåndtering og lignende relasjonelle situasjoner selv om det kjennes ubehagelig. Det krever at man tørr å gi tilbakemeldinger om positive så vel som negative forhold (Spurkeland, 2013, s. 48-51).

3.4 Erfaring og kompetanse

Erfaring forutsetter et direkte møte med noe i praksis. Det er med andre ord ikke nok å bare oppdage stoffet, man må også få en erfaring med det (Grendstad, 1986, s. 136). Veiledningsemnet har derfor praksisarenaer der de får erfaring med veiledning. Ved å få større innsikt i hvordan lederen kan utvikle og ivareta sine medarbeidere gjennom veiledning bidrar det til at organisasjonen effektivt kan løse tildelte oppdrag (Luftkrigsskolen, 2014, s. 79).

I veiledningsemnet skal læres det kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Ferdigheter er de praktiske evnene som trengs for å løse problem og oppgaver, mens kunnskap er forståelsen for teori, fakta og begreper. Dette prosjektet ser på den generelle kompetansen etter veiledningsemnet, som innebærer å kunne anvende kunnskap og ferdigheter selvstendig i ulike

situasjoner (NKR, 2014). Veiledningskompetansen som opparbeides etter fordypningsemnet sees derfor som en kombinasjon av kunnskap og ferdigheter.

3.5 Organisatorisk læring

Kunnskap kan sees som input og resultatet av læringsprosesser. Det er vanlig å skille mellom taus og eksplisitt kunnskap. Taus kunnskap er i hovedsak erfaring den enkelte har, men som de ikke klarer å sette ord på og formidle til andre. Eksplisitt kunnskap som er letter å sette ord på og preger ofte samtaler og diskusjoner (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 349-350). Ved å dele taus kunnskap vil den kunne bli krystallisert og anerkjent, for så å bli spredt i organisasjon som bidrag til organisatorisk læring (Hustad, 1998, s.60). Organisatorisk læring kan sees som en sosial prosess som skjer i møter mellom andre i de sosiale felleskapene i organisasjonen. Det kan også skje i samspillet mellom individet, de sosiale fellesskapene og institusjonelle miljøet som utgjør organisasjonen. Denne veien til læring skjer gjennom erfaringer og ser individet og organisasjonen som to integrerte deler (Elkjaer, 2004, s. 2-3).

4. Presentasjon av funn og drøfting

Gjennom en kvalitativ metode og hermeneutisk tilnærming har jeg etter analyse og utforskning kommet frem til oppgavens funn. Disse baserer seg på den selvopplevde bruken av kompetansen erfaringene fra veiledningsemnet har gitt. Det ble tydelig gjennom intervjuene at samtlige respondenter hadde benyttet seg av lærdom og erfaringer fra fordypningsemnet i veiledning. Dette underbygger relevansen for å se nærmere på hvordan dette utspiller seg i praktisk ledelse. Det de har lært og erfart gjennom fordypningsemnet omtales derfor som veiledningskompetanse, og består av kunnskaper og ferdigheter (NKR, 2014). Oppgavens tre hovedfunn viser at veiledningskompetansen har gitt følgende i praktisk ledelse:

1. *Fokus på å lytte aktivt og stille spørsmål*
2. *Mestringstro i relasjonelt samspill*
3. *Bidrag til en balansert lederatferd*

I påfølgende drøfting tydeliggjøres hovedfunnene med sitater fra respondentene, og kobles mot relevant teori. Mot slutten tilkommer en del som ser på sammenhenger mellom funnene.

4.1 Fokus på å lytte aktivt og stille spørsmål

4.1.1 Lytter aktivt

Samtlige respondenter forteller i sine intervju at de har tatt med seg det å lytte fra fordypningsemnet i veiledning. De forteller om hvordan det bidrar til at de bedre kan forstå hva andre de møter egentlig mener, selv om de ikke sier det direkte.

Det er mye med samtale en til en, hvordan du forholder deg til andre mennesker, og hvordan du lytter. Selv om det ikke er veiledning så er det nyttig å ta med seg inn i lederskapet sitt, å faktisk høre etter. (R4).

Evnen til å lytte brukes i flere situasjoner der de utøver lederskap. «*Det er det med å lytte når andre prater. Samtidig som jeg blir veldig observant på kommunikasjon, hvilke ord andre bruker når de prater.*» (R2). Dette er det som kalles aktiv lytting; at du fanger opp undertekster i budskapet og plukker opp mer enn det som sies med ord (Tveiten, 2019, s. 118). De er bevisst på å lytte aktivt, og kjenne igjen om det dukker opp noe som kan være viktig å få med seg. Om det er noe som blir sagt, uten at det blir satt ord på, og som kan være nyttig å utforske videre.

Aktiv lytting kjennetegnes ved at du fortolker og gjør deg opp teorier underveis om hva det du hører egentlig handler om (Tveiten, 2019, s. 117). En av respondentene forteller om en situasjon der hen gjorde dette.

Da kan jeg bli undrende. Jeg kan kjenne at dette provoserer meg, men jeg kan også lure på hvorfor. Hva er det som gjør at denne personen velger å oppføre seg sånn ovenfor meg eller andre. Den fremtoningen min da, i det øyeblikket jeg har lyst til å utforske det her, vil være prega av en del teknikker fra veiledninga. (R1).

Respondenten forsøker å lytte for å forstå, og vil skape en dialog for å utforske kollegaens atferd i situasjonen. Gjennom aktiv lytting har respondenter registrert det som blir sagt, og forstått at det ligger noe mer bak atferden enn det som sies med ord. Fokuset på å lytte aktivt bidrar til denne utforskende og undrende holdningen, der respondenter gjør seg opp noen tanker det som blir sagt, og forsøker å fange opp undertekster i budskapet (Tveiten, 2019, s. 116). Ved å lytte til den indre stemmen og ha en undrende holdning vises en nysgjerrighet som indikerer at den aktive lyttingen er genuin (Stone et al., 1999, s. 188-205).

Flere av respondentene forteller at de bruker evnen til å lytte aktivt i flere situasjoner og ikke bare i hovedformene til veiledning som er i dialog (Tveiten, 2019, s. 23). De forteller de bruker den i de fleste situasjoner der det foregår kommunikasjon mellom mennesker, det er noe som kan foregå ovenfor underordnede, sideordnede og overordnede. De forsøker å forstå hva andre i de menneskelige samhandlingsforholdene sier ut over hva ordene som brukes til å si det forteller. Det bidrar til at de forstår bedre hva andre mener og gjør det enklere for dem å påvirke mennesker i organisasjonen. Det er ved å lytte aktivt at de ser mulighetsrommet for å påvirke i det relasjonelle spenningsfeltet sånn at atferd og tanker kan endres (Spurkeland, 2013, s. 23). På den måten kan fokuset på å lytte aktivt bidra til at de identifiserer hvor og forstår hvordan de kan påvirke samspillet. Dette er noe alle respondentene forteller de er bevisste på, men selv om fokuset på å lytte aktivt er til stede fremstår det allikevel å være tegn på at det er variasjon i hvor aktivt de bruker det til å påvirke samspillet.

4.1.2 Stiller spørsmål

Respondentene i prosjektet har fortalt i intervjuene at de stiller spørsmål som bidrar til oppdagelse. Her bidrar deres fokus på å lytte aktivt til at de evner å stille gode spørsmål. Å lære er å oppdage, og det er nettopp det disse spørsmålene bidrar til (Grendstad, 1986, s. 17). «*Hvis personen selv kommer opp med løsningen på problemet så sitter det mye dypere enn å bli fortalt; gjør følgende.*» (R3). Fremfor å fortelle hva og hvordan noe skal gjøres stiller de spørsmål som får fokuspersonen til å reflektere og tenke selv. På den måten kan de oppdage nye sider ved seg selv eller andre og kan se situasjoner i et nytt perspektiv. I veiledningstradisjonen er dette sentralt. Det er fokuspersonen som sitter på svarene. Veilederens

jobb er å stille spørsmål som bidrar til at de selv kan finne dem (Tveiten, 2019, s. 32). Gjennom en kombinasjon av å lytte aktivt, være nysgjerrig og stille spørsmål bidrar respondentene til oppdagelse. Dette er noe som de anser som viktig. «*Det å være nysgjerrig og stille spørsmål som får den som skal bli veileda til å reflektere og tenke selv.*» (R5). Når du lytter aktivt er du bevisst deg selv og din egen indre stemme som gjør at du får med deg undertekster i det som sies (Tveiten, 2019, s. 116-118). Denne forståelsen gjør at de kan stille åpne spørsmål som stimulerer til oppdagelse og refleksjon (Tveiten, 2019, s. 119).

I noen tilfeller kan det oppleves for respondenten som at de egentlig ikke har gjort så mye, men at spørsmålene i seg selv gjør en hel del med den som mottar de.

Så har egentlig ikke jeg sagt så mye. Bare stilt spørsmålet. Da kan det være to ting som skjer. Den ene er at garden går ned og man endelig kan jobbe med det som faktisk er der. Den andre er at det plutselig går opp noe som man ikke har tenkt på, og får et nytt perspektiv, en ny måte å se ting på eller tenke på eller en ny innfallsvinkel. (R1).

Her har spørsmålene som ble stilt bidratt til oppdagelse og refleksjon. I noen tilfeller kan det være en motstand mot å oppdage, og modningsprosessen som må til kan være smertefull (Grendstad, 1986, s. 32). I sitatet forteller respondenten at hen kan se at denne motstanden blir borte, og at fokuspersonen kan jobbe med det som er der. Dette gjør det mulig å bidra til at den som veiledes kan se en situasjon som har virket umulig, eller kanskje til og med håpløs, i et annet lys. Da vil den kunne oppleves som mer håndterbar ved at mestringskompetansen i situasjonen økes. Når spørsmål stilles får fokuspersonen selv oppdage de ressursene eller mulighetene som faktisk er til stede. Det er denne opplevelsen av en økt håndterbarhet, forståelse eller mening som spørsmålene bidrar til som har betydning for å øke mestringskompetansen i veiledningen (Tveiten, 2019, s. 66).

4.2 Mestringstro i relasjonelt samspill

Gjennom intervjuene var det flere som trakk frem en trygghet, en selvtillit og en tro på kompetansen de hadde fått etter veiledningsemnet. «*Også fikk jeg da en selvtillit til at èn, verktøyet fungerer, eller veiledning hadde noe med seg. Og to, at jeg var i stand til å benytte meg av det. For det er jo ikke en selvfølge.*» (R1). Mestringstro handler om å troen på egne evner til å oppnå effekter (Bandura, 1994, s. 71). De har en tro på at de evner å bruke det de har lært i fordypningsemnet til å få til noe i praksis. «*[...] og tryggheten går på det med at jeg har flere verktøy i verktøykassa.*» (R3). En økt evne har ført til at de er tryggere i å påvirke det relasjonelle samspillet, fordi de vet hvordan det kan gjøres og har tro på at de får det til. Spesielt

når det kommer til å ta vanskelige samtaler da det har bidratt til en økt evne til å ta kontakt med andre, og føre en samtale. «*Hvis man ser at en person sliter, eller man enser en sinnsstemning, en endring i sinnsstemning hos vedkommende, så kan man by opp til den samtalen.*» (R3). Denne tryggheten og selvtilliten, kombinert med kompetanse har bidratt til mestringstroen som gjør det lettere å ivareta de rundt seg. Å snakke med noen som har det vanskelig, vil for de fleste være en utfordring, der man må operere i et relasjonelt samspill, i spenningsfeltet mellom seg selv og et annet menneske (Spurkeland, 2013, s. 23). Dette opplever respondentene at de er bedre rustet til å gjøre som følge av de erfaringene de gjorde seg under veiledningsemnet.

Samtlige respondenter trekker frem at erfaringene de gjorde seg under veiledningsemnet spesielt ga de en selvtillit og trygghet i relasjonelt samspill. «*[...] og spesielt da den veiledningsmodulen innenfor veiledning gir deg jo en trygghet da*» (R4). Samtidig som veiledningsemnet spesielt har gitt mestringstro i et relasjonelt samspill forteller noen av respondentene at flere faktorer kan ha bidratt til mestringstroen. Da nevnes utdanningen ved Luftkrigsskolen, erfaring og modning som kommer med alderen som bidrag til denne. Erfaring forutsetter et direkte møte med noe, og det er derfor naturlig å anta at de har fått erfaring i relasjonelt samspill også andre steder enn i veiledningsemnet alene (Grendstad, 1986, s. 136). Ved å oppleve at en mestrer noe, gir det økt mestringstro på at man kan få det til igjen (Bandura, 1994, s. 71). Hvis respondentene har opplevd å mestre i de erfaringene de har gjort i et relasjonelt samspill andre steder enn i veiledningsemnet vil også disse ha bidratt til mestringstroen. Samtlige av respondentene trekker allikevel frem at erfaringene fra veiledningsemnet spesielt har bidratt, men det utelukker ikke at andre erfaringer også kan ha bidratt til denne.

En av respondentene forteller om en erfaring der mestringstroen i relasjonelt samspill fra veiledningsemnet var avgjørende for at hen som leder evnet å ivareta personellet. Etter en alvorlig hendelse som tydelig hadde berørt flere av de undergitte var det tydelig behov for debrief. «*[...] så da stod jeg der litt over ett år etter KS og hadde 70 rekrutter og 8 ferske sersjanter.*» (R5). Initiativet til debrief kom fra respondenten selv, da lederen over ikke identifiserte behovet for, eller forstod viktigheten av ivaretagelse. For ivaretagelse av grupper og personell er det viktig å være oppmerksom på følelsesmessige reaksjoner og konsekvenser av disse (Tveiten, 2019, s. 133). Selv om det opplevdes som vanskelig og ubehagelig forstod respondenten at debrief var viktig for ivaretagelsen av de undergitte. «*[...] det ligger mye veiledning i debrief også. Jeg opplevde at dem fikk et godt utbytte av det, og på en måte sørget for at alle følte seg ferdig i den grad de kunne.*» (R5). Respondenten benyttet seg av det hen

hadde lært, og evnet det selv om det var ubehagelig. I denne utøvelsen ble det også vist et relasjonelt mot, da respondenten evnet å møte de hen ledet i en vanskelig situasjon som mennesker med følelser og reaksjoner (Spurkeland, 2013, s. 49).

Det ble benyttet en kombinasjon av kunnskap og erfaring i praktisk lederatferd. «*Det hadde jeg ikke hatt sjans i havet til å gjøre hvis jeg ikke hadde hatt det valgfaget. For det du får gjennom det valgfaget her, en ting er jo verktøyene, men du får tryggheten i deg selv.*» (R5). Slik situasjonen er beskrevet krevdes det en mobilisering av indre kraft (Spurkeland, 2013, s. 50). Respondenten var avhengig av mestringstroen i bunn for å ha tryggheten som krevdes for å stå i situasjonen. Ved å ha lyktes i relasjonelt samspill tidligere, var troen på at hen kunne lykkes igjen til stede (Bandura, 1994, s. 71).

Respondentene forteller at den økte mestringstroen har bidratt til at de tør å ta vanskelige samtaler og si ifra om situasjoner som oppleves som ugreit. Erfaringene de har fått gjør at de har troen på at de klarer å gjøre det på en god måte. De tør å møte andre ansikt til ansikt og håndtere problematisk atferd og kultur, på en måte som gir positiv virkning (Spurkeland, 2013, s. 49).

[...] jeg hadde sett meg nok og sier at dette går jeg ikke med på. [...] også fikk det en form for reaksjon, men ved å ha den selvtilliten som jeg snakka om innledningsvis her, med hva jeg hadde å komme med [...]. (R1).

Erfaringen fra fordypningsseminaret hadde gitt en mestringstro som gjorde at hen evnet å ta tak i utfordringene. Å gi tilbakemeldinger på negative, så vel som positive, forhold er noe som krever relasjonelt mot (Spurkeland, 2013, s. 48). Respondenten forteller om hvordan hen tok ett oppgjør med denne kulturen som hen opplevde som problematisk. Det ble gjort gjennom samtaler, og ga positive ringvirkninger i etterkant av situasjonen.

Det endte opp med at en av dem i dag da er en av mine nærmeste venner. Som har gått et totalt annet løp og har hatt en annen kultur og bakgrunn enn det jeg hadde. Vi har hatt masse gode samtaler etterpå. (R1).

Gode kommunikasjonsferdigheter kan øke forståelsen for de som fagutøverens funksjon rettes mot (Tveiten, 2019, s. 133). Respondenten forteller at relasjonen ble styrket ved at de fikk snakket sammen på en måte som gjorde at de forstod hverandre. Mestringstroen på evnen til å påvirke i det relasjonelle samspillet bidro her til å endre kulturen og styrke relasjonen til de involverte.

Respondentene forteller hvordan de opplever at de både har verktøy til å operere i et relasjonelt samspill, og motet til å gjøre det. Veiledningsemnet har vært et bidrag i den mestringstroen de har om at de kan få til å skape noe i spenningsfeltet mellom mennesker. «*Rett og slett at veiledning er et verktøy i verktøykassa innenfor ledelse.*» (R3). De har fått en tro på de evner å bruke det de har lært i et relasjonelt samspill ved at de har opplevd at de får det til, og at det gir effekt, som har gitt mestringstro (Bandura, 1994, s. 71). Med mestringstroen i bunn kan de bruke ferdighetene de har tilegnet seg som verktøy i det relasjonelle samspillet. Fra det som fortelles i intervjuene virker det som om det er mengden av relasjonelt mot den enkelte har, som avgjør hvor mye de benytter ferdighetene som verktøy i samspillet. Der de som har høy grad av relasjonelt mot benytter ferdigheten mer enn de som har mindre av det. Det relasjonelle samspillet kan være utfordrende å operere i og derfor kan viljen til å mobilisere den indre styrken som trengs for å gå inn i slike forhold være avgjørende (Spurkeland, 2013, s. 49). En forklaring blir dermed at det i høyere grad er ønsket om å involvere seg, enn troen på at de får det til, som påvirker hvorvidt de velger å bruke veiledningskompetansen som et verktøy i det relasjonelle samspillet eller ikke.

4.3 Bidrag til en balansert lederatferd

Flere av respondentene forteller at de sjeldent bruker veiledning slik de lærte under emnet, der de setter opp timer og veiledning foregår i en planlagt og definert sammenheng (Tveiten, 2019, s. 93). Det fortelles heller om en integrert og spontan veiledning (Tveiten, 2019, s. 92). Anvendelsen av opparbeidet kompetanse i spontan og integrert form gir et bidrag til en balansert lederatferd.

Noe av det de trekker frem som årsak til at veiledningen skjer mest spontant er utfordringen med at tiden ofte er knapp og må prioriteres for å få gjort alt som må gjøres (Tveiten, 2019, s. 92).

Det er ikke anledning for å sette seg ned å være veileder hver dag, på jobb. Du sitter på en måte ikke med en timebestilling på kontoret ditt og venter på at neste skal inn for å ha veiledning så du må bake det inn [...]. (R1).

Erfaringene fra veiledningsemnet brukes som en integrert del av praktisk ledelse spontant i hverdagssituasjoner, der de står i en relasjon til andre. På den måten kan det sees som en taus kunnskap, som er noe de bare gjør, når de baker det inn (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 349). Det kan sees som en taus spontan praksis i relasjon med andre. Veiledning har dialogen som

hovedform og respondentene forteller om en bruk som strekker seg inn i kommunikasjon, og samarbeidet i relasjon med andre, slik dialogen gjør (Spurkeland, 2013, s. 212).

Samtlige respondenter forteller at de benytter erfaringene fra emnet til å bedre relasjonene i avdelingen og legge forholdene til rette for samarbeid på samme måte som en relasjons- og samspillsorientert lederatferd (Forsvaret, 2020, s. 9). Den økte mestringstroen i det relasjonelle samspillet har bidratt til dette, der veiledningskompetansen gjør at de evner si ifra om utfordrende relasjonelle forhold på en konstruktiv måte. I hvor stor grad de velger å involvere seg i det relasjonelle samspillet vil allikevel kunne variere i tråd med deres relasjonelle mot, slik drøftingen av oppgavens andre funn viser.

Respondentene er bevisst sin egen bruk av en balansert lederatferd som er tilpasset situasjonen de leder i. Det de lærte i veiledningsemnet er et bidrag til dimensjonene av denne. De vektlegger blant annet at undergitte skal få prøve selv, og lære fra erfaring og oppdagelse (Grendstad, 1986, s. 17).

Da er jeg fan av å heller stille noen spørsmål tilbake igjen, eller i forkant avklare hvor komfortable de er med det som skal gjøres. Heller enn å bare gå på oppgave og fag, og instruere i hvordan noe skal gjøres. Det har veiledninga og utdanningen på Luftkrigsskolen gjort at jeg har mer fokus på. (R4).

På denne måten bruker flere av respondentene veiledningskompetansen de fikk fra veiledningsemnet som et bidrag til utvikling av medarbeiderne. Ved å tilpasse seg medarbeideren og det nivået hen er på, får respondenten en økt balansert lederatferd. Denne typen tilnærming kan sees som både oppdragsorientert og samspills- og relasjonsorientert (Forsvaret, 2020, s. 9). Ved å bidra til medarbeidernes oppdagelse gjennom å stille spørsmål fremfor å gi svar, fremmes læring og utvikling av individet. Det er med på å gjøre taus kunnskap eksplisitt ved at de setter ord på det (Jacobsen & Thorsvik, s. 349). Tilnærmingen vil bidra til å bruke medarbeidernes kunnskap når nye og ukjente problemer skal løses (Forsvaret, 2020, s. 9). Det er på samme måte som det gjøres i veiledning, der du ikke skal gi svar, men bidra til oppdagelse og refleksjon som igjen øker mestringskompetansen (Tveiten, 2020). Respondenten forteller her at erfaringene fra emnet har gitt veiledningskompetanse som bidrar til å utvikle og ivareta medarbeideren. Det er et økt menneskelig fokus i oppdragsløsningen, der den ansatte sees som en ressurs som skal utvikles og ivaretas, og ikke kun evne å løse gitte oppgaver.

Det de har lært gjennom emnet gjør de også i bedre stand til å benytte seg av den kollektive kompetansen som er i gruppen de leder. «... jeg kan stille spørsmål tilbake som sett i gang

refleksjoner og der svaret kommer fra massen istedenfor at jeg må stå framme og finne på svarene.» (R1). Lederen lytter aktivt og stiller spørsmål for å benytte seg av den kompetansen som allerede er i gruppen. Spørsmål formidler interesse og er en invitasjon til å gi mer av seg selv (Spurkeland, 2013, s. 67). Når organisasjonen bruker de ansattes kompetanse vil også kompetansen til organisasjonen øke i tråd med yrkesutøverne (Tveiten, 2019, s. 71).

Når lederen stiller spørsmål til gruppen åpnes det opp for at de undergitte kan komme med sine perspektiver, forslag og kompetanse. På den måten vil det være lettere å benytte alles bidrag for å løse ukjente og nye problemer. Det gis en mulighet til å oppdage og lære kollektivt, noe en utviklingsorientert lederatferd legger til rette for (Forsvaret, 2020, s. 9). Dette forteller flere respondenter at de opplever. *«Jeg opplever at det gjør meg mer utviklingsorientert som leder. Fordi jeg har innsikten og verktøyene til det.»* (R5) . Ved å vite hvordan de kan ta i bruk de menneskelige ressursene, og styrke dem, har de også fått muligheten til å bruke den kompetansen i en utviklingsorientert atferd. Gjennom å ha utviklet noen evner, og ha troen på at de klarer å benytte seg av dem, har det fungert som et bidrag til en balansert lederatferd. Ved å stille spørsmål, og la de du leder komme med svar og innspill benytter man de menneskelige ressursene til å oppnå noe mer gjennom en felles innsats (Forsvaret, 2020, s. 9).

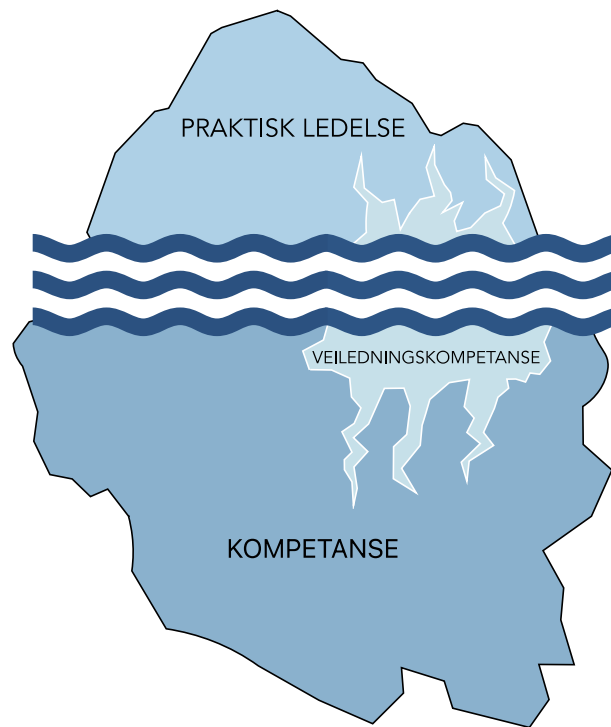
Å mobilisere mennesker til felles innsats er en sentral del av ledelse i Forsvaret (Forsvaret, 2020, s. 9). Gjennom erfaringene fra veiledningsemnet har respondentene lært hvordan de legger til rette og fasiliterer for slike prosesser. *«For man klarer å stille spørsmål som skaper de refleksjonene, selv i vanlige diskusjoner. Som kan bidra til de tankene og refleksjonene man trenger, enten for å oppnå noe eller komme til en løsning.»* (R5). Ved å lytte aktivt og stille spørsmål bidrar lederen til oppdagelse og refleksjon i ønsket retning. De benytter denne kompetansen i langt flere situasjoner der samhandling foregår enn kun de vanlige én-til-én veiledningssituasjonene. De benytter det de har lært for å påvirke både gruppe og individ til å gå i ønsket retning. *«Jeg hadde en del teamutviklings sesjoner når jeg jobbet med teamet mitt hvor jeg gjerne i forkant har en plan på hvor jeg ønsker vi som team skal være.»*(R2). Lederskap handler om å skape retning, noe respondentene bruker kompetansen de har tilegnet seg til å gjøre gjør (Forsvaret, 2020, s. 8). De opererer i spenningsfeltet mellom seg selv og andre når de stiller spørsmål som bidrar til refleksjon og oppdagelse. Det er her de får muligheten til å skape noe som kan gjøre at atferd og tanker endres og oppstår (Spurkeland, 2013, s. 23). Dette er et bidrag inn i den oppdragsorienterte lederatferden (Forsvaret, 2020, s. 9). Når det er behov for det kan de bruke kompetansen bevisst for påvirkning og innflytelse slik at en gruppe forenes til felles innsats for å løse oppdrag. De forstår hvordan deres egen

atferd kan påvirke andre noe som er viktig å for en balansert lederatferd (Forsvaret, 2020, s. 10).

Respondentene forteller at de benytter veiledning i størst grad spontant og integrert trekker de også frem medarbeidersamtalen som en planlagt samtale der de benytter veiledningskompetansen fra emnet. «[...] som en del av at det faller seg naturlig inn gjennom en medarbeidersamtale.» (R3). Denne tar sikte på å utvikle medarbeideren og er en planlagt, systematisk og personlig samtale mellom leder og medarbeider og kan sees som en del av den samspills- og relasjonsorienterte lederatferden (Forsvaret, 2019, s. 5; Forsvaret, 2020, s. 9). I disse samtalene kommer kompetansen fra veiledningsemnet naturlig i bruk og er noe alle enes om. Allikevel er det viktig å skille en medarbeidersamtale fra en veiledningssamtale, der sistnevnte bør være basert på veisøkers ønske om å bli veiledet (Tveiten, 2019, s. 51). En medarbeidersamtale er pålagt samtale fra arbeidsgiversiden og bærer dermed ikke preg av den samme frivilligheten som preger veiledningssamtalen. På en annen side er medarbeidersamtale også en samtale bundet opp i dialogen slik en veiledningssamtale er. På den måten ligner de og det kan ende opp med at medarbeidersamtalen går over til å bli en veiledning eller at et behov for veiledning blir identifisert. De forteller de er klar over at de ikke har en kompetanse som gjør dem til profesjonell helsehjelp og er bevisst ansvaret du kan få i en veiledningssituasjon der noen gjør seg sårbare. Den som søker hjelp legger en del av seg selv i ditt fang (Aubert, 2018). Dette bidrar til at de ikke forsøker å gjøre noe som krever mer kompetanse enn hva de selv har, men heller støtter med å finne andre ressurspersoner for ivaretagelse av personell som trenger det.

4.4 Sammenheng mellom funnene

Funnene i oppgaven danner grunnlaget for veiledningskompetansen respondentene anvender i praktisk ledelse. Respondentene har anvendt erfaringene de fikk gjennom veiledningsemnet på flere måter både bevisst og ubevisst. Måtene de har anvendt kompetansen på kan konkretiseres gjennom funnene i denne oppgaven, men også illustreres slik som i figur 2.



Figur 2: Isberget av praktisk ledelse

Erfaringene de har gjort seg har vært et bidrag i deres praktiske ledelse som i likhet med toppen av isberget er det vi ser. Videre er kompetansen deres også blitt tydelig for dem, men er ikke noe de alltid er klar over at de bruker. Det er heller ikke sikkert at andre forstår at de bruker denne kompetansen når de gjør det. Derav ligger noe av kompetansen under overflaten. I sin helhet er isberget en metafor for at det er mye under overflaten som vi ikke ser, herunder hvilken kompetanse som ligger til grunn for den praktiske lederatferden. Samtidig har denne oppgaven funnet ut at respondentenes oppbygde veiledningskompetanse er en del av den helhetlige kompetansen som ligger til grunn for deres praktiske ledelse.

Den oppbygde veiledningskompetansen består delvis av taus kunnskap (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 359). Respondentene har fortalt at det de lært under emnet er blitt en del av ting de bare gjør, eller baker inn som en del av lederskapet sitt spontant. Gjennom prosjektet har denne

kunnskapen blitt tydeligere, og derav eksplisitt. En måte å se organisatorisk kunnskapsproduksjon er ved at individuelle kunnskap blir tilgjengeliggjort, forsterket og knyttes til organisasjonen, slik som med disse funnene (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 359). På samme tid har kompetansen blitt integrert som del av en taus og spontan praksis, i møter mellom mennesker, og gjennom relasjoner som utveksler erfaring og kompetanse (Elkjaer, 2004, s. 2-3). På den måten kan man se hvordan den helhetlige anvendelsen av veiledningskompetansen som er blitt lært ved Luftkrigsskolen kan være et bidrag til organisatorisk læring. Mye tyder på at veiledningskompetansen bidrar til en bedre praksis i møtet mellom leder og undergitt, der de bevisst stiller spørsmål som bidrar til oppdagelse i et relasjonelt samspill. Veiledningskompetansen vil kunne bidra til læring ved at lederen legger til rette for at taus kunnskap kan deles i samspillet mellom individet, de sosiale fellesskapene og institusjonelle miljøet som utgjør organisasjonen (Elkjaer, 2004, s. 2-3). Oppgavens funn viser hvordan den oppbygde veiledningskompetansen fra emnet anvendes i praktisk ledelse, og lederatferd det gir kan potensielt øke den organisatoriske læringen ved å bidra til oppdagelse i et relasjonelt samspill.

5. Avslutning

5.1 Oppsummering

Denne oppgaven har hatt som formål å utforske hvordan veilederkompetanse benyttes i utøvelsen av praktisk ledelse, med følgende problemstilling.

Hvordan anvendes erfaringer fra fordypningsemnet i veiledning ved Luftkrigsskolen i praktisk ledelse?

Metoden i prosjektet har vært fortolkningsbasert, kvalitativ og induktiv. Empirien er innhentet gjennom semistrukturerte dybdeintervjuer med fem respondenter. De utvalgte respondentene har gjennomført fordypningsemnet i veiledning ved Luftkrigsskolen, og hatt erfaring med praktisk ledelse i etterkant. Gjennom en tematisk analyse ble det kommet frem til tre hovedfunn. Drøftingen av det første funnet ser på ferdighetene respondentene hadde tatt med seg fra veiledningsemnet, i form av å lytte aktivt og stille spørsmål som bidrar til oppdagelse. Erfaringene fra emnet har også gitt respondentene en selvtillit i et relasjonelt samspill som drøftingens andre del utforsker. Selvtilliten bidrar til en mestringstro som gjør at respondentenes evne til å operer i det relasjonelle samspillet øker. Drøftingen av oppgavens tredje funn viser hvordan veiledningskompetansen bidrar til en balansert lederatferd gjennom en spontan og integrert bruk. Funnene viser hvordan veiledningskompetanse er en del av den kompetansen som kommer til uttrykk i praktisk ledelse. Sett i sammenheng viser funnene at respondentene får en praktisk lederatferd som kan bidra til organisatorisk læring.

5.2 Konklusjon

Etter endt utdanning har respondentene anvendt den oppbygde kompetansen fra fordypningsemnet i veiledning på flere måter i praktisk ledelse. Gjennom emnet har de fått et økt fokus på å lytte aktiv, og stille gode spørsmål som bidrar til oppdagelse. Erfaringene fra emnet har bidratt til en trygghet og selvtillit, som har gitt mestringstro i relasjonelt samspill. Respondentene forteller om en økt evne til å samhandle og kommunisere med andre på en konstruktiv måte på bakgrunn av kompetansen de fikk fra fordypningsemnet i veiledning. Veiledningskompetansen bidrar til en balansert lederatferd slik den er beskrevet i Forsvarets grunnsyn på ledelse (2020, s. 9). Gjennom en spontant og integrert bruk benytter de seg av den oppbygde kompetansen i ulike situasjoner. Veiledningssituasjoner er ofte faste og planlagte, men respondentene benytter veiledningskompetansen i langt mer enn disse situasjonene. Den spontane og integrerte bruken skjer i relasjon og møte med andre, der organisatorisk læring også kan oppstå (Elkjaer, 2004). Når oppgavens funn sees i sammenheng blir det tydelig at

erfaringene fra veiledningsemnet anvendes i praktisk ledelse på en måte som kan bidra til organisatorisk læringen. Forståelsen av hvordan veiledning anvendes i praktisk ledelse gir potensialet for at denne kunnskapen kan integreres i lederrollen i Forsvaret. Funnene kan brukes til å utvikle ledelsespraksisen ved Luftkrigsskolen, og Forsvaret for øvrig. Spesielt dersom man ønsker ledere som har kompetanse som bidrar til en balansert lederatferd (Forsvaret, 2020, s. 9).

5.3 Avsluttende refleksjon

I skrivende stund er det økt fokus på mobbing og seksuell trakassering i Forsvaret. Omdømmet stuper, og ledere på alle nivå i organisasjonen bærer ansvar for å få bukt med dertilhørende utfordringer. Sett i lys av dette kan funnene i denne oppgaven være spesielt interessante. Forsvarets ledere må evne, og tørre, å ta de vanskelige samtale med individer og grupper om kritikkverdige forhold på en konstruktiv måte. Dette kan bidra til å håndtere utfordringer, før det er nødvendig å varsle. I slike saker, enten det går til varsling eller ei, er det viktig å ha ledere som evner å ta de vanskelige samtale og har relasjonelt mot til å gjøre det (Spurkeland, 2013, s. 49). Det vil med andre ord være en fordel å ha økt mestringstro i et relasjonelt samspill, og kompetanse til å ta dialogen på alvor. Mobbing og seksuell trakassering skjer tross alt i relasjoner, og det er i disse relasjonene vi må evne å lære som en organisasjon. Funnene i denne oppgaven er et lite, men viktig, bidrag til å forstå bedre hvordan vi kan ta vare på personellet. Det kan gjøre oss i stand til å operere like godt i et relasjonelt samspill, som vi gjør i krigsteateret.

6. Litteraturliste

- Aubert, A.-M. & Bakke, I. M (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse: nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Bandura, A. (1994) Self-Efficacy, *Encyclopedia of Human Behavior*, 4.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Qualitative Research in Psychology*. Bristol: University of the West of England
- Elkjaer, B. (2004). Organizational Learning – The Third Way. *Management Learning*, 35(4), 419-434.
- Forsvaret. (2019). *Forsvarets personellhåndbok del F – Fellesbestemmelser*. Hamar: Forsvaret.
- Forsvaret. (2020). *Forsvarets grunnsyn på ledelse*. https://www.forsvaret.no/soldater-og-ansatte/regelverk/Forsvarets-grunnsyn-ledelse.pdf/_/attachment/inline/74262ea3-bbbd-468d-8464-66136d4c7391:2579a67ab56d8ef777618b0da381a722513075b2/Forsvarets%20grunnsyn%20på%20ledelse.pdf
- Forsvaret. (2023, 31. mars) *Bachelor - ledelse og luftmakt*. Forsvaret. https://www.forsvaret.no/utdanning/utdanninger/militaere-studier-fordypning-i-ledelse-og-luftmakt?gclid=CjwKCAjwq-WgBhBMEiwAzKSH6Jb2qFgqz8njCXo_y8iiGGS_sxK_JV-vhawe2XQbbHKsG_ITmBTJQxoCUSMQAvD_BwE
- Grendstad, N. M. (1986). *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS.
- Grønmo, S. (2020, 7. oktober). Bias i forskning. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/bias_i_forskning
- Hustad, W. (1998). *Lærande organisasjoner: organisering for kunnskapsutvikling*. Oslo: Det norske samlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen:

Fagbokforlaget.

Luftkrigsskolen. (2014). *Studiehåndbok for LKSK kull 63*. Trondheim: Luftkrigsskolen.

Moldjord, C., & Fredriksen, P. (2017). *Debriefing - strategisk læringsverktøy i operative organisasjoner*. I T. Heier (Red.), *Kompetanseforvaltning i Forsvaret*. Bergen: Fagbokforlaget

NKR. (2014). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR). Fastsatt av *Kunnskapsdepartementet*.
https://www.nokut.no/siteassets/nkr/250414_nasjonalt_kvalifikasjonsrammeverk_for_livslang_laring_nkr.pdf

Spurkeland, J. (2013). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Stone, D., Patton, B., & Heen, S. (1999). *Den vanskelige samtalen*. Oslo: Egmont hjemmets bokforlag A/S.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Tveiten, S. (2019). *Veiledning - mer enn bare ord*. Bergen: Fagbokforlaget.