



FHS Krigsskolen

Bacheloroppgave

Veiledning og mestringstro

- Hvordan kan veiledning fra troppssjef påvirke mestringstroen hos lagførere -

Av

Fredrik S. Petersen, Sander Skjæret & Vemund Risset

Levert som en del av kravet til graden:

BACHELOR I LEDELSE OG LANDMAKT

Antall ord: 10 768

Innlevert: april 2024

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 (Vi) gir herved FHS Krigsskolen 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

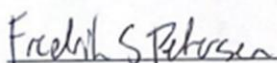
Plagiaterklæring

Vi erklærer herved at oppgaven er vårt eget arbeid og med bruk av riktig kildehenvisning.

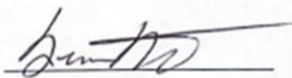
Vi har ikke nyttet annen hjelp enn det som er beskrevet i oppgaven.

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

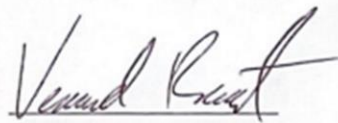
Dato: 05/04/2024



Fredrik S. Petersen



Sander Skjæret



Vemund Risset

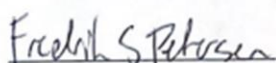
Forord

Under perioden på Krigsskolen har vi utviklet en interesse for veiledning. En naturlig tanke som dermed slo oss, var å benytte denne interessen i bacheloroppgaven til utdanningen *Militære studier med fordypning i ledelse og landmakt* på Krigsskolen. Håpet med denne oppgaven er at den når frem til militære troppssjefer som ønsker å utvikle et perspektiv på hvordan veiledning henger sammen med mestringstro, og hvordan de kan tilnærme seg lagførerne sine for å øke deres mestringstro.

Det har vært noen interessante, lærerike og artige uker på Linderud, der vi virkelig har fått fordypet oss i denne tematikken, og har jobbet jevnt med et godt samarbeid. Vi vil gjerne takke vår hovedveileder Martin Jensen for god hjelp, motivasjon, engasjement samt gode innspill til litteratur. Videre ønsker vi å rette en takk til vår med-veileder Torill Holth for spennende perspektiver og faglig påfyll rundt veiledning. Avslutningsvis rettes en takk til Nina Petersen Reed fra NTNU Trondheim for konstruktive og gode tilbakemeldinger på oppgaven.

Oslo, Krigsskolen

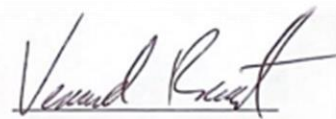
05.04.2024



Fredrik S. Petersen



Sander Skjæret



Vemund Risset

Sammendrag

Denne oppgavens tema er veiledning og mestringstro. Oppgaven har til hensikt å hjelpe troppssjefer og andre ledere som benytter veiledning som verktøy i sin hverdag. Veiledning er et viktig verktøy for ledere på lavt nivå som har personellansvar. Problemstillingen oppgaven tar for seg er følgende: *Hvordan kan veiledning fra troppssjef påvirke mestringstroen hos lagførere?* Problemstillingen besvares i form av en kvalitativ litteraturstudie av blant annet sentrale norske teoretikere som omtaler veiledning og Banduras teori om mestringstro.

Veiledning kan skje på flere områder. De mest sentrale områdene for veiledning for en troppssjef er yrkesfaglig veiledning og personlig veiledning. Videre kan det benyttes ulike metoder for veiledning. De mest relevante metodene er gestaltveiledning og handlings- og refleksjonsorientert veiledning. Mestringstro kan påvirkes ved hjelp av fire faktorer: Mestringserfaring, verbal overtalelse, vikarierende erfaring og fysiologiske tilstander.

Veiledning vil kunne påvirke en lagførers mestringstro, men er ingen universalløsning. Ved dårlige mestringserfaringer hos lagføreren vil ikke verbal overtalelse alene kunne øke mestringstroen. Handlings- og refleksjonsorientert veiledning er et godt verktøy for å få lagføreren til å bearbeide opplevelsene og følelsene hun gjorde seg. I Forsvaret brukes denne metoden i form av *after action review* (AAR). Det mest effektive tiltaket for å øke mestringstro er å gi lagføreren en positiv mestringserfaring. Veiledning alene vil ikke føre til dette, men det kan være et godt verktøy på veien mot å øke lagførerens mestringstro.

Nøkkelord: Veiledning, Mestringstro, Troppssjef, Lagfører

Innhold

Forord.....	iii
Sammendrag	iv
Liste over figurer.....	3
Liste over tabeller	3
1 Innledning	4
1.1 Bakgrunn	4
1.2 Problemstilling	4
1.3 Definisjoner og begreper.....	4
1.4 Avgrensinger	5
1.5 Oppbygning av oppgaven.....	5
2 Teori.....	6
2.1 Veiledningsteori	6
2.2 Mestringstro	7
3 Metode	9
3.1 Valg av metode.....	9
3.2 Validitet og reliabilitet	9
3.3 Mangel på bredde i valg av empirisk grunnlag	9
4 Empirisk beskrivelse	11
4.1 Veiledning	11
4.1.1 Veiledningssamtalen – En rolleavklaring av deltakende parter	11
4.1.2 Tilrettelegging for god veiledning – Å gjøre lagførere veiledbar	12
4.2 Områder for veiledning	13
4.2.1 Personlig veiledning	13
4.2.2 Yrkesfaglig veiledning	14
4.3 Metoder for veiledning.....	15
4.3.1 Gestaltveiledning	15

4.3.2	Handlings- og refleksjonsorientert veiledning	15
4.3.3	Coaching – En alternativ veiledningsmetode	17
4.4	Veiledning og etikk	18
4.4.1	Å finne svar på andres vegne	18
4.4.2	Maktforholdet – Når veileder også er veisøkerens sjef	18
4.5	Mestringstro	19
4.5.1	Banduras fire hovedfaktorer	19
5	Drøfting	22
5.1	Kan veiledning øke mestringstro?	22
5.1.1	Verbal overtalelse: Et viktig prinsipp hos en veileder	23
5.1.2	Å bruke mestringserfaringer i veiledningen	23
5.1.3	Veiledning og fysiologisk aktivering	24
5.2	Kan veiledning være destruktiv for mestringstro?	25
5.2.1	Problematikk rundt mesterlære	25
5.2.2	Verbal overtalelse og mestringserfaring	26
5.3	Mulige følger av økt eller redusert mestringstro	27
5.3.1	Økt mestringstro	27
5.3.2	Redusert mestringstro	27
5.4	Operasjonalisering av veiledning for troppssjefen	28
6	Avslutning	31
6.1	Oppsummering	31
6.2	Konklusjon	31
6.3	Videre forskning	32
	Referanser	34
	Vedlegg 1: Resultatliste	36

Liste over figurer

Figur 1: Praksistrekanten til Lauvås & Handal.....	17
--	----

Liste over tabeller

Tabell 1: Resultatliste med de mest sentrale litterære kildene oppgaven benytter seg av.....	36
--	----

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

«Jeg vil understreke viktigheten av lederskap og veiledning – jeg har store forventninger til våre ledere» (Kristoffersen, 2020).

Forsvaret legger et stort fokus på ledelse som et verktøy for å løse oppdrag samtidig som lederstilen er tilpasset teamets behov (Forsvaret, 2020, ss. 9-10). Ifølge Forsvarets Grunnsyn på Ledelse (FGL) fra 2020 skal en balansert lederatferd bidra til dette, blant annet gjennom «å utvikle menneskelige ressurser, bedre relasjonene i avdelingen og legge forholdene til rette for samarbeid (Forsvaret, 2020, s. 9). Under utdanning, trening og øving i Forsvaret vil det stort sett forekomme veiledere eller følgebefal til ulike førings- og læringsroller, som har til hensikt å frigjøre deres potensiale gjennom læring og utvikling (Forsvaret, 2006, s. 33). Likevel viser Forsvarets medarbeiderundersøkelse (FMU) fra 2023 at «en av fire oppgir at de ønsker å slutte i løpet av de neste to årene» (Forsvaret, 2023, s. 86). Dette skyldes flere grunner, blant annet grad av opplevd mestring (Forsvaret, 2023, s. 17). Bakgrunnen for at denne bacheloroppgaven har valgt å fokusere på veiledning er grunnet interessen vi som kommende troppssjefer har for veiledning som ledelses- og kommunikasjonsverktøy i Forsvaret, og hvilket potensiale det kan ha for lagføreres mestringstro.

1.2 Problemstilling

Ifølge FMU 2023 sies det at «færre er fornøyd med mengden arbeid de får gjort, hvordan de løser problemer og kvaliteten på sitt eget arbeid» (Forsvaret, 2023, s. 18). Denne bacheloroppgaven skal derfor søke å belyse følgende problemstilling: ***Hvordan kan veiledning fra troppssjef påvirke mestringstroen hos lagførere?*** Med denne problemstillingen ønsker vi å utforske om troppssjefer kan bruke veiledningssamtaler for å påvirke lagførere sin mestringstro, slik at de vil kunne øke kvaliteten på sitt arbeid.

1.3 Definisjoner og begreper

Veiledning er et bredt begrep der det ikke finnes en konsensusdefinisjon (Tveiten, 2019, s. 19), og begrepet har mange bruksområder (Lauvås & Handal, 2021, s. 41). Denne oppgaven vil derfor ta utgangspunkt i definisjonen fra Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn (FPG): «Veiledning handler om å støtte en annen i læring og utvikling slik at en frigjør sitt potensiale så vel emosjonelt som kognitivt og ferdighetsmessig, og blir det menneske og yrkesutøver en ønsker å være» (Forsvaret, 2006, s. 33).

1.4 Avgrensinger

Denne oppgaven besvares som en litteraturstudie, som vil si at det ikke har blitt gjennomført spørreundersøkelser. Funnene fra litteraturstudien vil vi kontekstualisere inn i den militære sammenhengen i form av veiledningsforholdet mellom troppssjef og lagfører. Basert på dette vil oppgaven fokusere på yrkesfaglig veiledning sett opp mot begrepet mestringstro. Vi kan likevel ikke utelukke personlig veiledning, da dette også er relevant for en troppssjef. Overordnet legger oppgaven til grunn at psykologisk trygghet, troverdighet og tillit allerede er til stede i den dyadiske relasjonen mellom veileder og veisøker, fordi dette er en forutsetning for å besvare problemstillingen.

Ved beskrivelse av veileder eller veisøker som tredjeperson videre i oppgaven vil vi bruke det personlige pronomenet hun/henne.

1.5 Oppbygning av oppgaven

Denne oppgaven er strukturert i henhold til IMRoD-modellen (Rognsaa, 2016, ss. 35-37). Kapittel 1 *Innledning* introduserer tematikken, presenterer problemstillingen, definerer veiledning og tar for seg hvilke avgrensninger som er gjort for best mulig å besvare oppgaven. Kapittel 2 *Teori* redegjør for den viktigste teorien som legger grunnlaget for veiledning og mestringstro, som er viktige å ta med i resultat- og diskusjonsdelen (Heier & Knutsen, 2021, s. 63). Videre i kapittel 3 *Metode* legger oppgaven frem hvordan vi har hentet inn empiri samt ulike styrker og svakheter ved valgt metode. Deretter i kapittel 4 presenteres de funnene som kommer frem av den utvalgte litteraturen. I kapittel 5 blir funnene drøftet og kontekstualisert opp imot problemstillingen og ser på hvilke følger økt eller redusert mestringstro kan ha på lagførere. Avslutningsvis konkluderes oppgaven i kapittel 6 og noen forslag til videre forskning innenfor veiledning foreslås.

2 Teori

Oppgaven skal nå gjøre en grunnleggende teoretisk redegjørelse for de viktigste begrepene og den mest sentrale teorien innenfor oppgavens tematikk. Det teoretiske grunnlaget for oppgaven tar utgangspunkt i FPG sin definisjon av veiledning, som handler om å støtte en annen i læring og utvikling (Forsvaret, 2006, s. 33). Kapitlet vil primært benytte Sidsel Tveitens *Veiledning: Mer enn bare ord* (5. utg.) og Lauvås & Handals *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.) til å redegjøre for veiledningsbegrepet. Om begrepet mestringstro anses Albert Banduras *Self-efficacy: The exercise of control* som mest sentral. Oppgaven benytter disse nevnte kildene til å danne grunnlaget for å besvare oppgaven fordi de anses som de mest relevante og treffende.

2.1 Veiledningsteori

I Forsvaret brukes terminologien veiledning, som nevnt, om det å støtte og utvikle veisøkeren til å bli den profesjonsutøveren hun ønsker å være (Forsvaret, 2006, s. 33). Andre nærliggende begreper er mentorering, coaching, rådgiving og terapi (Lauvås & Handal, 2021, s. 50). Ifølge Lauvås og Handal (2021) varierer terminologien etter yrkesgrupper og begrepsutviklingen har foregått sektorvis innen ulike profesjoner, som forklarer at Forsvaret har en egen definisjon og tolkning av begrepet (s.50). I Tveitens bok *Veiledning: Mer enn bare ord* defineres veiledning som «[...] en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess rettet mot at mestringskompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanetiske verdier» (Tveiten, 2019, s. 11). Betydningen av begrepet veiledning bestemmes i stor grad av den sammenhengen det utøves i, men overordnet er *læringsaspektet* og det *relasjonelle* sentralt. Samtidig er det «den lærende selv som er i fokus, og [...] veiledning innebærer en form for samarbeid eller samspill» (Tveiten, 2019, s. 21-22). Tveiten beskriver at veiledning er en *istandsettingsprosess* gjennom en dialog, som er sentrert rundt veisøkeren, men initieres og avsluttes av veilederen. Videre viser hun til at det er veisøkeren som har best forutsetninger for å finne *veien*, og det er veilederens ansvar å legge til rette for at dette kan skje.

Hensikten med veiledning er ifølge Tveiten at veisøker styrker sin mestringskompetanse gjennom «fokusering, refleksjon, bevisstgjøring og trening» (Tveiten, 2019, s. 23). Veiledning er ikke begrenset til å bedrives av kvalifiserte personer med en spesiell status eller kompetanse. Det er like mye en «hverdagsaktivitet som foregår overalt, uten at det nødvendigvis alltid bør eller skal stilles krav til den» (Lauvås & Handal, 2021, s. 51). Tveiten (2019) presiserer at dersom veiledningen utøves i en profesjonssammenheng, bør det stilles krav til både kvalitet og kompetanse hos veilederen. Hun definerer videre at veiledning er «betydningsfull,

profesjonell assistanse i individers [...] læring og utvikling» (s. 23). Hun legger til grunn at veiledere enten har formal- eller realkompetanse til å bedrive veiledning. «Formalkompetanse oppnås gjennom [...] studier ved universiteter og høyskoler. Realkompetanse kan oppnås gjennom selvstudier, erfaringer og refleksjon over egen veiledning» (Tveiten, 2019, s. 114). Veiledning i utdanning og yrke har kompetanseutvikling som overordnet mål» (Boge et al., 2009, s. 10). Dette fokuserer Lauvås og Handal (2021) seg på med sin tolkning av yrkesfaglig veiledning som: «veiledning i tilknytning til yrkesvirksomhet, enten innenfor utdanning til eller i utøvelse av yrket, enten for bestemte funksjoner eller generelt» (Lauvås & Handal, 2021, s. 47).

2.2 Mestringstro

«Noen hevder at mestringstro kanskje er den sterkeste enkeltstående variabelen som noen gang har vært studert når det gjelder individuelle prestasjoner» (Kaufmann & Kaufmann, 2015). For å forstå begrepet må først ordet *mestring* gjøres rede for. Psykologen Åge Diseth beskriver mestring som «å overvinne utfordringer ved å utøve kontroll over omgivelsene» og «selvstendig forsøke å løse et problem eller en oppgave» (Diseth, 2023, s. 160). I Albert Banduras bok *Social Foundations of Thoughts and Actions* (1997) beskrives mestringstro (self-efficacy) som «[...] what you believe you can do with what you have under a variety of circumstances» (Bandura, 1997, s. 37). Boken *Militær Ledelse* understreker at mestringstro ikke er en evne man har, men snarere hvilket potensiale du har for å utøve de allerede eksisterende evnene du innehar (Johansen et al., 2019, s. 325). For å utnytte egne ferdigheter er mestringstro og et godt selvbilde nødvendig, og fravær av disse vil kunne føre til svekket funksjonsevne, økt stress, angst og mistriivsel (Lai, 1999, s. 57).

Mestringstro som begrep har flere nært beslektede begreper. *Mestringsforventning* blir brukt i Diseths *Motivasjonspsykologi*, og er en oversettelse av self-efficacy. I oppgaven blir disse brukt under samme betydning. Begrepet omhandler en persons forventning til hvordan vedkommende skal prestere på en gitt oppgave. Denne mestringsforventningen vil påvirkes i et samspill mellom person, atferd og miljø, og danner det Bandura kaller for sosial kognitiv teori (Diseth, 2023, ss. 160-161). Et sideordnet begrep til mestringstro er *ledermestringstro*, som ifølge Hjortmo (2023) defineres som troen lederen har på seg selv til å lykkes som en leder (s. 83). Et siste begrep er *selvtillit*. Selvtillit er «en mental tilstand der angst, frykt og tvil ikke eksisterer» (Johansen et al., 2019, s. 324), og vil, i motsetning til mestringstro, kunne bli påvirket av mer objektive faktorer som våpen, utstyr og fiendens handlinger (Chan et al., 2011, s. 83). Videre skiller selvtillit seg fra mestringstro ved at selvtillit i større grad handler om en

persons egenverdi, mens mestringstro handler om egne kapabiliteter. Ifølge Bandura (1997) er det ingen direkte sammenheng mellom selvtillit og mestringstro, da mestringstro muliggjør evnene til en spesifikk aktivitet. Likevel vil disse begrepene kunne påvirke hverandre dersom aktiviteten utgjør en stor del av livet eller personligheten til en person (s. 11). Overordnet vil mestringstro som begrep oppsummeres med at det bidrar til en økt evne til å utøve sine allerede eksisterende evner i ulike situasjoner.

I dette kapitlet har oppgaven overordnet gjort rede for begrepene *veiledning* og *mestringstro*. Disse vil tas opp videre i kapittel 4, der de empiriske funnene skal beskrives. Funnene er gjort ved hjelp av valgt metode som presenteres i neste kapittel.

3 Metode

3.1 Valg av metode

Denne oppgaven er besvart som en litteraturstudie, som er en systematisering av kunnskap som har til hensikt å finne allerede eksisterende kunnskap rundt fagfeltet, og søke, samle, vurdere og sammenfatte den (Støren, 2013, ss. 16-17). Mye av litteraturen rundt veiledning og mestringstro har sin teoretiske forankring i henholdsvis Sidsel Tveitens *Veiledning: Mer enn bare ord* (5. utg.), Lauvås & Handals *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.) og Albert Banduras *Self-efficacy: The exercise of control*. Problemstillingen har med andre ord blitt besvart med en kvalitativ prosess, fordi vi har «fanget opp egenskaper og karaktertrekk ved fenomenene» (Rognsaa, 2016, s. 32). Det har i alt blitt brukt 19 litterære kilder som inneholder begrepet veiledning, mestringstro eller begge. De mest sentrale av disse står oppført i *Vedlegg 1: Resultatliste*. Videre har oppgaven benyttet seg av fem kilder, utgitt i forsvarssammenheng, for å kontekstualisere og definere forsvarsspesifikke begreper. Alle disse kildene er hentet fra Krigsskolens bibliotek ved hjelp av søketjenesten ORIA, i tillegg til Forsvarets håndbøker og reglement. Vi har i utgangspunktet valgt å benytte oss av fysiske bøker som litteraturkilde, men har ikke utelukket artikler og elektroniske bøker ved særlig relevans. Et inkluderingskriterium ved kildene våre har vært at de må inneholde nøkkelordene veiledning, mestringstro, mestringsforventning eller ledelse. Basert på dette har flere bøker av umiddelbar interesse blitt valgt bort.

3.2 Validitet og reliabilitet

Denne oppgaven er skrevet som en litteraturstudie og stiller krav til både validitet og reliabilitet. Vi har vektlagt intern validitet, som vil si at vi har valgt sentrale teoretikere gjennom vårt litteratursøk, som fører til at resultatene denne litteraturen gir er så gyldig som mulig (Heier & Knutsen, 2021, s. 142-143). Oppgaven har på lik linje ekstern validitet og reliabilitet ved at vi har vært konsekvente i valg av litteratur som vil være relevant for alle som «[...] benytter samme teorier og begreper for å beskrive, forklare og forstå det samme fenomenet» (Heier & Knutsen, 2021, s. 143-144). Kildelisten er skrevet i henhold til APA 7, og alt som blir nevnt i denne oppgaven blir sitert/referert til underveis og oppsummert i litteraturlisten.

3.3 Mangel på bredde i valg av empirisk grunnlag

Det empiriske grunnlaget som helhet baseres på et relativt bredt spekter. Som en følge av stor variasjon i definisjonsbruk av veiledning mellom norsk og engelsk er store deler av litteraturen vi har benyttet opp mot veiledning hentet fra norske forfattere og studier. Den største

forskjellen er at vi på norsk benytter *Veiledning* som en samlebetegnelse, da det ikke alltid finnes norske ord for de engelske faguttrykkene (Lauvås & Handal, 2021, s. 52). Selv om disse kildene kan gi et solid grunnlag for å beskrive veiledning, erkjenner vi at en manglende bredde i det empiriske grunnlaget kan utgjøre en svakhet i vår oppgave. Ved i større grad å inkludere og vektlegge utenlandske perspektiver og studier, kunne vi ha beriket vår forståelse og analyse av temaet ytterligere, og muligens fått et mer nyansert bilde av veiledningens ulike dimensjoner og praksiser. Videre har vi hentet data som hovedsakelig er skrevet med fokus på det sivile samfunnet uten at det militære aspektet har blitt utforsket eller adressert på en direkte måte i de fleste kildene. Dermed er det opp til oss selv å trekke sammenhengen, ved å tolke og anvende relevante funn og teorier i kontekst av en militær avdeling med egne utfordringer og behov.

Oppgaven har nå presentert hvilken metode litteraturstudien baseres på. I tillegg har vi sett på fordeler og ulemper ved denne metoden. Litteraturens validitet og reliabilitet drøftes videre i kapittel 5. Basert på denne metoden skal oppgaven nå ta opp tråden fra kapittel 2 teori og presentere funnene som har blitt gjort.

4 Empirisk beskrivelse

Fra grunnlaget som ble lagt i kapittel 2 skal oppgaven nå gi en beskrivelse på hvilke empiriske funn som er gjort rundt veiledning og mestringstro, for å svare på problemstillingen. Empirisk beskrivelse regnes som en deskriptiv redegjørelse som har til hensikt å gi en objektiv fremstilling av informasjon fra relevante kilder (Heier & Knutsen, 2021, s. 114). Dette kapittelet vil innledningsvis kontekstualisere veileder og veisøker til en militær kontekst (4.1). Deretter presenteres funn gjort rundt veiledning som er relevant for oppgavens problemstilling, herunder områder (4.2), metoder (4.3) og etikk (4.4). Avslutningsvis legger kapittelet frem funn gjort rundt begrepet mestringstro (4.5), der Banduras fire hovedfaktorer for påvirkning på mestringstro ligger sentralt. Underkapitlene er strukturert slik at funnene rundt veiledning og mestringstro presenteres på en så objektiv og strukturert måte som mulig. Her vil empirien som beskrives fungere som et utgangspunkt for diskusjonen i oppgavens kapittel 5.

4.1 Veiledning

I kapittel 1 ble veiledning definert i henhold til FPG slik det brukes i Forsvaret, som handler om å frigjøre en annens potensiale og gjøre henne til den yrkesutøveren hun ønsker å være. Dette ble videre definert i generell forstand i kapittel 2. Offisersyrket som profesjon er avhengig av menneskelig interaksjon og derfor er veiledning en essensiell del av hverdagen. Veiledning fokuserer på læring som foregår i mennesket, og å «involvere hele mennesket, konteksten og situasjonen» (Tveiten, 2019, s. 112). Ifølge Tveiten (2019) skal veiledning involvere mennesket, opplevelser, erfaringer, kunnskap og følelser som veisøker skal reflektere rundt med støtte av veilederen (Tveiten, 2019, s. 112). Videre vil oppgaven ta for seg mer spesifikke og kontekstualiserte aspekter rundt veiledning fra troppssjefens rolle, med lagfører som veisøker.

4.1.1 Veiledningssamtalen – En rolleavklaring av deltakende parter

Veilederen er i denne konteksten *Troppssjefen*, og hennes rolle er å stille spørsmål som fører til at veisøkeren finner svarene gjennom egen refleksjon (Boge et al., 2009, s. 50). Veilederen/troppssjefen skal gjennom samtalen bistå veisøkeren til å trekke egne forbindelser og konklusjoner mellom verdier, teoretisk kunnskap og egne erfaringer (Boge et al., 2009, s. 50). For å få til god veiledning kreves det fra veilederens side at hun innehar et sett med evner og ferdigheter. Hun må ha god affektiv og etisk kompetanse. Troppssjefen i veilederrollen forutsetter *veilederkompetanse*, som ifølge Tveiten (2019) innebærer formell eller reell kompetanse (s. 114).

En troppssjef med bachelor i ledelse og landmakt har lite formalkompetanse innen veiledning, men hun har realkompetanse fra kurset *Veileder 1* (Holth, 2016) og erfaringer med andre veiledere under krigsskoleutdanningen. Veiledningskompetanse handler ikke kun om å kjenne til verktøyet og hvordan det brukes, «det handler også like mye om å kunne lese situasjoner, og vite hvilke *verktøy* man skal bruke når og hvor» (Lauvås & Handal, 2021, s. 57). Troppssjefen vil med andre ord stå i flere ulike situasjoner, og må bruke det hun har i *veiledningsverktøykassa* (Lauvås & Handal, 2021, s. 57). Siden offiseren normalt sett sitter på stillinger med kommandomyndighet vil personellet være av hennes ansvar (Krigsskolen, 2017, s. 13), og derfor vil veiledningsrollen i større grad falle på troppssjefen.

Veisøkeren er i denne konteksten *Lagføreren* og fokuspersoenen i samtalen. Veisøkeren/lagføreren skal gjennom dialog med veileder formulere sine tanker, erfaringer og planer om en situasjon relatert til utøvelsen av sitt virke. Hun tar en aktiv rolle i samtalen ved å velge fokuset for veiledningen slik at hennes egen bevissthet rundt situasjonen økes gjennom refleksjon og dialog (Boge et al., 2009, s. 50). Hærens lagførere fyller de tre rollene *leder*, *fagekspert* og *instruktør*. Lagføreren har til daglig ansvaret for ledelse av laget, og nøkkeloppgavene hennes er ledelse og utdanning av soldatene i laget som har både evne og vilje til å vinne i strid (Krigsskolen, 2017, ss. 9-11). Både troppssjefen og lagføreren har lederansvar, men den sistnevnte har en understøttende rolle til sjefen. Med andre ord vil det stilles krav til både initiativ og ansvar hos lagføreren, i tråd med ledelsesfilosofien oppdragsbasert ledelse (OBL) (Krigsskolen, 2017, s. 6), noe som gjør at lagføreren i denne konteksten vil kunne ha behov for veiledning.

4.1.2 Tilrettelegging for god veiledning – Å gjøre lagførere veiledbar

For at veisøkeren skal kunne motta veiledning på en korrekt og effektiv måte, forutsetter det at vedkommende er i stand til å bli veiledet, altså være *veiledbar*. Dette inkluderer at veisøkeren er bevisst på hva veiledning er, hvordan den foregår, og hva hennes egen funksjon og rolle som veisøker innebærer (Tveiten, 2019, s. 27). Ved fravær av rammefaktorene som nevnt over kan veisøkeren «oppleve utrygghet ved å bli stilt spørsmål» (Tveiten, 2019, s. 27). Med andre ord vil veisøkeren i enkelte situasjoner kunne oppleve at hun er i et avhør. Derfor har veileder et ansvar for å legge rammene til rette rundt veiledningen slik at opplevelsen blir best mulig, og at veisøkeren «våger å bevege seg inn i det ukjente gjennom en aktiv prosess som har kognitive, affektive og psykomotoriske aspekter» (Tveiten, 2019, s. 27). Med andre ord er veiledningssamtalen en prosess som fokuserer på tanker, følelser og handlinger som har blitt erfart eller erfares. Dette illustrerer kompleksiteten og viktigheten av at veileder har et

helhetssyn på mennesket og på veiledningen som ifølge Tveiten (2019) aldri må bli en teknikk, da det affektive aspektet ved veiledningen kan lide (s. 27).

En generell og viktig rammefaktor for veiledningen er organisasjonskulturen i avdelingen lagføreren er en del av. «En organisasjon er ikke en hvilken som helst ansamling mennesker [...]. En organisasjon er en ramme for sosiale interaksjoner mellom mennesker [...]» (Lauvås & Handal, 2021, s. 145). Videre bidrar en organisasjonskultur til å ha en sosiokulturell tilnærming (Boge et.al, 2009) ved å utvikle en yrkesidentitet ved at: «mennesker i profesjonsutdanninger er i en sosialiseringssprosess som er rettet mot yrkesrollen» (Tveiten, 2019, s. 79). Det er viktig for utøveren av profesjonen at man kan identifisere seg med «yrkesfunksjonens mål, metoder, verdier og tenknings- og handlingsgrunnlag» (Tveiten, 2019, s. 79). Denne identifiseringen forankres i organisasjonen og vises sterkest hvis utøveren blir veiledet til å reflektere kritisk over egen praksis av veiledningen. At lagføreren er veiledbar er derfor et premiss for at veiledningen skal få den effekten som er tilsiktet.

4.2 Områder for veiledning

Veiledning skal i henhold til FPG utvikle veisøkeren både som menneske og yrkesutøver (Forsvaret, 2006, s. 33). Ifølge Lauvås & Handal (2021) skjer veiledning på to forskjellige områder: Personlig veiledning og yrkesfaglig veiledning (s. 47). Troppssjefen kan benytte seg av de ulike områdene samt ulike modeller og metoder i veiledning av sine lagførere basert på hvordan hun ønsker å påvirke dem.

4.2.1 Personlig veiledning

Ifølge Lauvås & Handal (2021) handler personlig veiledning om: «hjelp til [...] personlige eller sosiale problemer uten at disse er av en slik karakter at de krever profesjonell behandling» (s. 47). En veiledningssamtale mellom troppssjef og lagfører vil åpne muligheten for å gå inn på private og personlige samtaleemner som krever bevissthet rundt etikk og fagkompetanse hos veilederen (Lauvås & Handal, 2021, s. 49). Med andre ord må troppssjefen inneha en form for realkompetanse for å håndtere et bredt spekter av tanker og følelser som lagføreren kommer frem med i veiledningssamtalen. Videre handler ikke dette utelukkende om forhold utenom arbeidet, det kan også være situasjoner relatert til jobben som treffer lagføreren personlig (Lauvås & Handal, 2021, s. 49), som belyser tanken fra Lauvås og Handal (2021) om at veisøkeren «[...] blir tatt hånd om som et helt menneske» (s.49). Dette forutsetter at troppssjefen i veiledningen tar hånd om hele mennesket som inkluderer lagførerens personlige mål og fokus på «intellektuelle eller kognitive målområder, psykiske og sosiale målområder

og fysiske målområder» (Tveiten, 2019, s. 73). I denne sammenhengen er veiledning en viktig faktor for økt kompetanse og det skjer ved at lagføreren fokuserer på egne styrker og svakheter slik at bevisstheten som profesjonsutøver styrkes. Dette kan resultere i en økt yrkesidentitet ifølge Tveiten (2019), og veisøkeren kommer i det man kaller psykisk flyt som kjennetegnes ved en «bevisst oppfatning av seg selv som fagperson» (s. 75), som videre «kan bidra til trygghet i utøvelse av funksjonen» (s. 75). Med andre ord betyr det at hvis det er samsvar mellom lagførers kompetanse og utfordringer som hun møter, befinner hun seg i en psykisk flyt eller en flytsone som gir en følelse av motivasjon og engasjement som gi overskudd til å mestre utfordringer. I den militære profesjonen vil det derimot kunne forekomme situasjoner på hjemmebane som kan påvirke utøvelsen av lagførers rolle. Dersom lagføreren har problemer av personlig eller sosial art som ikke er store nok til at de krever profesjonell behandling vil trosssjefen kunne trenge å benytte seg av personlig veiledning.

Personlig veiledning må ikke sammenlignes med behandlingsformen terapi. Terapi krever at veilederen har formalkompetanse, mer spesifikt utdanning ved høgskole, og at veisøkeren blir omtalt som en pasient. Når vi derimot snakker om personlig veiledning er hensikten å gi rom for å kunne ta opp personlige aspekter som påvirker utførelsen av profesjonen. Det betyr at hensikten spiller en viktig rolle for å skille mellom om veilederen bedriver veiledning eller terapi. Formålet med interaksjonen mellom veileder og veisøker er ikke å bedrive terapi, men å ha et fokus på styrkning av faglig kompetanse (Tveiten, 2019, s. 74).

4.2.2 Yrkesfaglig veiledning

Ifølge Lauvås og Handal (2021) handler yrkesfaglig veiledning om «veiledning i tilknytning til yrkesvirksomhet, enten innenfor utdanning til eller i utøvelse av yrket, enten for bestemte funksjoner eller generelt» (s. 47). Denne formen for veiledning kan karakteriseres slik: Yrkesfaglig veiledning skjer i et en-til-en eller en-til-få format, som inngår i profesjonspreget utdanning og praksis. Den vektlegger teori- og praksisforholdet som ligger potent i utdanningen og/eller profesjonen og sikter på å utvikle den praktiske yrkesteorien hos den som blir veiledet. Videre utøves den i en samtaleform preget av refleksjon over praksisen, delvis frikoplet fra «handlingstvungen» (Lauvås & Handal, 2021, s. 48). Kontekstualisert i en militær setting må yrkesfaglig veiledning av lagførere knyttes opp mot den militære profesjonen fordi «veiledning må ses i sammenheng med den virksomheten den er knyttet til» (Tveiten, 2019, s. 78). Det er lagførers spesialkompetanse innen sitt fagfelt og funksjon i troppen som kan bli grunnlaget for veiledningen, og den yrkesfaglige veiledningen tar sikte på lagførers yrkesvirksomhet.

4.3 Metoder for veiledning

Dette delkapittelet skal belyse ulike metoder som kan brukes i veiledning. Disse er gestaltveiledning, handlings- og refleksjonsorientert veiledning og coaching. De bygger videre på forrige delkapittel som presenterte hvilke ulike områder veiledning kan finne sted på, og spesifiserer dette ned på spesifikke metoder som veilederen kan nytte seg av.

4.3.1 Gestaltveiledning

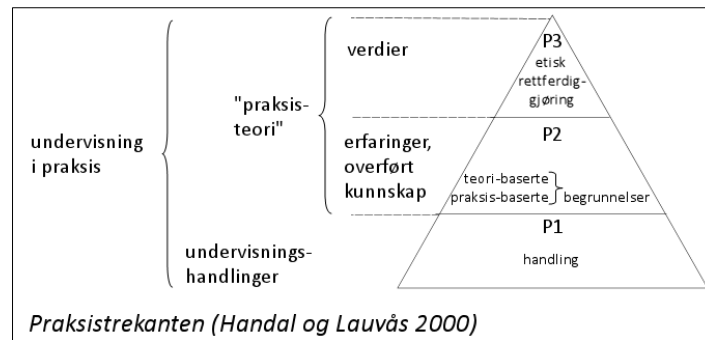
Gestaltveiledning fokuserer på at veiledningen skal bidra til økt helhetlig forståelse av erfaringene veisøkeren gjør «i forhold til tanker, opplevelser, handlinger og reaksjoner hos seg selv og hos andre» (Boge et al., 2009, s. 58). Målet med gestaltveiledning er å øke profesjonell kompetanse gjennom bearbeidelse av egne erfaringer (Boge et al., 2009, s. 58). Ifølge Boge et al. (2009) er gestaltveiledningen prosessorientert. Dette betyr at hvis den veiledede vil lære må hun se sine egne erfaringer opp mot den konteksten de ble erfart i (s. 59). Ifølge Tveiten (2019) fokuserer gestaltteori på «fenomener, på opplevelsen av noe og oppførsel eller handling her og nå» (s. 61). Gestaltteorien vektlegger i likhet med Boge et al. (2009) et helhetsperspektiv, både på mennesket og på veiledningen i seg selv. Dette betyr at hele mennesket, det vil si deres reaksjoner, opplevelser og handlinger, vektlegges i veiledningssamtalen (Tveiten, 2019, s. 61). Læringen i veiledningssamtalen kan kategoriseres som en oppdagelsesprosess som vektlegger et her-og-nå perspektiv som søker å flytte fokuset til veisøkeren mot det kognitive, kroppslige, handlingsrelaterte og/eller følelsesmessige med situasjonen (Boge et al., 2009, s. 59). Gestaltveiledning fokuserer med andre ord på følelsene og opplevelsene veisøkeren gjør i forbindelse med en hendelse.

4.3.2 Handlings- og refleksjonsorientert veiledning

Handlings- og relasjonsorientert veiledning baserer seg på intensjonen om at veisøkeren skal utvikle sin praksisteori, som er «personlig konstruert kunnskap og består av personlige erfaringer, overført kunnskap, erfaring og strukturer samt verdier» (Boge et al., s. 50). For å utvikle dette kreves det at veisøkeren reflekterer over utførte eller tenkte handlinger. Ved å bevisstgjøre dette vil handlingsalternativene bli flere, og veisøkeren evner å knytte sammen teori med praksis (Boge et al., 2009, s. 50). Denne metoden for veiledning skiller seg betraktelig fra mesterlære, der veisøkeren er novisen som lærer gjennom observasjoner og forsøker å imitere mesterlæreren. Dette gjøres gjennom å tilegne seg kunnskap ved å handle akkurat slik mesteren gjør det (Boge et al., 2009, s. 64).

Handling og refleksjonsmodellen ble introdusert tidlig på 1980-tallet av Lauvås og Handal (2021) som et alternativ til læringsmodellen (s. 131), som har flere likheter med mesterlære (s. 122-124). Handlings- og refleksjonsorientert veiledningsmetode fokuserer spesielt på handling og refleksjon for personer i profesjoner som ikke kan kontrolleres av regler. Kompleksiteten i oppdukkende situasjoner i disse profesjonene vil kreve overveielser og «beslutninger som bygger på både kunnskap, innsikt og forståelse av situasjoner og personer som inngår i dem» (Lauvås & Handal, 2021, s. 132). Den militære yrkesprofesjonen kan være preget av usikkerhet og kompleksitet, og vil kunne falle inn under profesjonene som det refereres til. «Refleksjon både før, under og etter handling er nødvendig for klok handling og fortsatt læring» (Lauvås & Handal, 2021, s. 132). Årsaken til at denne modellen kom som et alternativ, var en idé om å styrke forholdet mellom refleksjon og handling som fant sted under opplæringen eller utførelsen av profesjonsyrket for å bevisstgjøre sine egne handlinger i større grad (Lauvås & Handal, 2021, s. 131). Denne nye formen for veiledning skiller seg fra læringsmodellen, som har mer fokus på overføring av taus kunnskap gjennom demonstrasjon, øving og korreksjon slik mesterlære bærer preg av. Handlings- og refleksjonsorientert veiledning søker altså å fremme læringen til en veisøker som skal utvikle sin kompetanse i en profesjon preget av kompleksitet og uforutsigbarhet.

Veiledning innenfor handlings- og refleksjonsmetoden handler om at veisøkeren gjennom refleksjon skal «gjenerobre» opplevelsene som ble gjort, fundere over dem og vurdere dem. Selve prosessen kan deles inn i tre hoveddeler: Innledningsvis skal veisøkeren tenke tilbake på situasjonen og hva som skjedde, deretter gjenoppvekke de følelsene det skapte under situasjonen for avslutningsvis å kunne revurdere eller trekke erfaringer fra opplevelsen. Disse tre hoveddelene omtales som P1-, P2- og P3-nivået. Det understrekes i boken til Lauvås og Handal (2021) at refleksjon ikke er fullstendig om den ikke har konsekvenser for videre handling (s. 133). Med andre ord handler denne metoden om å knytte de praktiske erfaringene opp mot teoretiske begreper, ulike modeller eller teorier slik at veisøker lærer av erfaringen. En viktig faktor for at dette lar seg gjøre er refleksjon, som Lauvås & Handal (2021) beskriver som «[...] en krevende aktivitet som det ikke alltid er like lett å håndtere alene» (s. 134). Dette krever at veisøkeren klarer å lære av sine opplevelser gjennom å se situasjonen fra andre perspektiver. Her er det rom for at veilederen bistår veisøkeren med riktige spørsmål, slik at hun i større grad reflekterer over opplevelsen (Lauvås & Handal, 2021, s. 134).



Figur 1: Praksistrekanten (Handal og Lauvås) illustrerer de tre ulike nivåene P1, P2 og P3.

Denne metoden for veiledning har mottatt kritikk for blant annet at veilederrollen legger for mye vekt på formaliserte samtaler distansert fra praksisen og på veileder som samtalepartner (Pettersen & Løkke, 2019, s. 39). Videre handler kritikken om at når veileder avstår fra å vise sine ferdigheter nedtones veilederens ekspertkunnskap, og veiledning må derfor supplere med mer praksisnære veiledningsformer tilsvarende mesterlære (Pettersen & Løkke, 2019, s. 39).

4.3.3 Coaching – En alternativ veiledningsmetode

Coaching er i praksis det synonymet som brukes hyppigst til begrepet veiledning ifølge Tveiten (2019), og anvendes i tilsvarende ulike sammensetninger (s. 44). Coaching kan defineres som «a method which aims to achieve self-actualization [...]. This method is characterized by its active involvement of the coachee through powerful questioning and active listening» (Tveiten, 2019, s. 44). Coaching er en kommunikasjonsform på lik linje med veiledning som fremmer handling og læring gjennom å bevisstgjøre veisøkeren. Coaching fokuserer derimot mer på nåtiden og fremtiden i en løsnings- og mulighetsorientert kontekst, og har som grunntanke at veisøkeren selv har svarene, men trenger hjelp til å finne dem (Tveiten, 2019, s. 45). Videre er coaching preget av handlingsforpliktelse, noe veiledning ikke er (Tveiten, 2019, s. 47). Kort oppsummert handler coaching om å hjelpe veisøkeren til å nå sine personlige mål eller yte mer eller bedre i profesjonen. Dette skiller coaching fra veiledning ifølge Holth (2016) fordi *coachen* vil utfordre individet til å sette konkrete mål. Veiledning har ikke samme offensive eller styrende holdning til veisøkerens mål. Samtalen ender heller med at veisøkeren blir mer bevisst gjennom refleksjon, utvidelse av perspektiv eller endring (Holth, 2016, s. 46).

Coaching handler ifølge Lauvås & Handal (2021) om at troppssjefen ikke skal gå inn i ekspertrollen og fortelle lagføreren hva som skal gjøres, ei eller fortelle egne tanker eller løsninger (s. 60). Ved coaching er troppssjefen mer fokusert på hvordan og hvilke spørsmål som stilles, enn på svarene: «Coaching is more about asking question than telling people what

to do» (Lauvås & Handal, 2021, s. 61). Med andre ord skal veilederen, uten å gi svaret på hva veisøkeren bør gjøre, hjelpe vedkommende til å identifisere dette selv.

4.4 Veiledning og etikk

4.4.1 Å finne svar på andres vegne

I boken *Til den andres beste* fremlegger Eide et al. (2020) problematikk rundt veiledning når det gjelder å finne svar på andres vegne. Mer spesifikt står det at en person ikke vil kunne svare på den andres vegne hva som er best for dem (s. 89-90). En av hensiktene med en veiledningssamtale er at veilederen skal være til veisøkers beste. Veilederen skal som sagt bidra til at veisøker selv skal finne frem til svarene, uten at veilederen gir svaret selv. Veisøkeren skal være i fokus, men de svarene veisøker kommer frem til vil ikke være upåvirket av veilederens verdier (Tveiten, 2019, s. 22). En veileder vil basere sin samtale på verdigrunnlaget hun har i bunn. Dermed vil veilederens etiske kompetanse være viktig, fordi de verdiene veiledningen baserer seg på, vil ha påvirkning på kvalitet og utbytte for veisøker (Tveiten, 2019, s. 48-49). I en jobbsammenheng vil dette være profesjonsetikk eller yrkesetiske retningslinjer. I troppssjefens tilfelle vil disse retningslinjene være Forsvarets verdigrunnlag: *respekt, ansvar og mot* (Forsvaret, 2020). Ifølge Tveiten (2019) er det en ekstra faktor som er viktig for utfallet av faglig veiledning, og det er verdigrunnlaget som veiledningen er basert på (s. 49-50). Veileder kan også bruke etikk i selve veiledningen, og kan sammen med veisøker reflektere over hvordan veisøkers moralske konflikter og utfordringer samsvarer med hennes etiske verdier. Det kan oppstå utfordringer med veiledningssamtalen dersom veilederens verdier påvirker samtalen i så stor grad at veisøkeren ikke finner frem til svarene selv, men at disse i større grad er et resultat av veilederens egne verdier.

4.4.2 Maktforholdet – Når veileder også er veisøkerens sjef

«Et veiledningsforhold er som oftest et asymmetrisk forhold hvor veilederen har mer kunnskap og/eller erfaring enn veisøkeren» (Vevatne, 2021, s. 153). Veisøkeren er avhengig av de erfaringene, kunnskapene og opplevelsene som veilederen har for å oppnå bevisstgjøringsprosesser hvor ny erkjennelse og refleksjon oppstår (Vevatne, 2021, s. 153). Dette asymmetriske forholdet impliserer en ujevn maktbalanse mellom partene. Den kan være både synlig og skjult for partene, men den kan ikke elimineres og det vil alltid være en form for maktbalanse til stede. Veilederen kan utnytte situasjonen ved å erkjenne sitt maktforhold og bruke det på en slik måte at det skaper en positiv respons hos veisøkeren. Som sjef i en maktposisjon over veisøkeren kan man benytte sin posisjon for å handle til den andres beste. (Tveiten, 2019, s. 53).

Forholdet mellom veileder og veisøker er som nevnt asymmetrisk, hvilket innebærer at veilederen står i en maktposisjon overfor veisøkeren fordi hun besitter kunnskaper og ferdigheter som veisøkeren vanligvis ikke har (Kristiansen, 2020, s. 34). Makten i kommunikasjonen blir tydeligere når forholdet er asymmetrisk (Kristiansen, 2020, s. 30). Det blir veilederens ansvar å benytte makten til å fremme veisøkerens utvikling og innsikt (Kristiansen, 2020, s. 31). Man kommuniserer ikke bare gjennom ord, men også gjennom handlinger, som gjør utøvelsen av makt i veiledningsforholdet kompleks. Dette vil igjen bidra til å gjøre de etiske utfordringene krevende og sammensatte (Kristiansen, 2020, s. 32). Målet med veiledningen er å skape kvalitative endringer hos veisøkeren, som krever at veilederen er bevisst sin funksjon i samtalen og hvilke endringer den vil medføre (Kristiansen, 2020, s. 34). Kristiansen (2020) viser til viktigheten av å ha etiske retningslinjer, fordi de tydelig sier noe om forventningene til veiledningsforholdet og bidrar til tillit mellom partene fordi det foreligger en forpliktelse (s.35).

Roller som sjef og veileder kan ofte sammenfalle. Dette kan være tilfelle hos troppssjefer, som er linjeledere (Forsvaret, 2019, ss. 5-6). Denne situasjonen kan være uproblematisk, men det kan også oppstå en rollekonflikt og etiske problemstillinger. Tveiten (2019) argumenterer for at det som sjef kan være vanskelig å veilede, fordi hun kan motta informasjon som hun som sjef er pliktig å håndtere, og at veisøker da opplever dette som utrygt (s. 39). Dette stiller krav til at sjefen skiller på hva slags samtale hun har med sine lagførere i form av en forventningsavklaring på forhånd. En slik avklaring vil kunne avverge noen av disse problemstillingene, og vil gjøre kombinasjonen av å være sjef og å være veileder noe lettere.

4.5 Mestringstro

Mestringstro regnes som den viktigste faktoren og bidraget til vellykkede prestasjoner i mange oppgaver (Moen & Allgood, 2009, s. 69), og er derfor en viktig faktor for å prestere som ansatt i Forsvaret. For at en troppssjef skal kunne frigjøre potensialet til en lagfører og gjøre henne til den yrkesutøveren hun ønsker å være, vil hennes grad av mestringstro utgjøre en sentral del av dette. På bakgrunn av dette må en dypere innsikt i faktorer som kan påvirke mestringstro forstås for å kunne svare på hvordan troppssjefen kan bruke veiledning til å påvirke lagførerens mestringstro.

4.5.1 Banduras fire hovedfaktorer

For at mestringstro skal finne sted må det ligge noen grunnleggende forutsetninger. Bandura beskriver fire hovedfaktorer for å påvirke en persons mestringstro. Disse er

mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske og affektive tilstander (Bandura, 1997, s. 79). Disse fire faktorene til Bandura er svært relevante for å forstå hva som kan påvirke en lagførers mestringstro. For det første vil en positiv personlig mestringserfaring gi økt mestringstro da lagføreren vil relatere til tidligere situasjoner der hun har mestret en aktivitet. Diseth (2023) beskriver flere fordeler med økt mestringserfaring, blant annet økt engasjement, utholdenhet i oppgaven, økt tenking rundt valg og emosjonell kontroll (s. 163-166). For det andre vil vikarierende erfaring, eller andres læring, gi en effekt ved at lagføreren observerer andre gjennomføre en oppgave og se at det er mulig for vedkommende selv å få til samme oppgave. Sammenlikning med andre går også under denne faktoren, og å gjøre en oppgave bedre enn andre øker mestringstroen, mens det motsatte reduserer den (Bandura, 1997, s. 87). For det tredje er verbal overtalelse en måte lagføreren kan få sin mestringstro påvirket på. Her handler det om å «fortelle en person at det er mulig å utføre en bestemt aktivitet» (Diseth, 2023, s. 163-164). Bandura (1997) skriver at «where requisite skills are lacking, however, social persuasion alone cannot substitute for skill development» (s. 105). Verbal overtalelse vil altså ikke kunne fungere effektivt dersom den som blir overtalt mangler nødvendige ferdigheter. Den fjerde påvirkningsfaktoren til mestringstro er fysiologisk aktivering, som handler om at kroppens fysiologiske prosesser forbereder lagføreren på oppgaven som skal gjøres. Dette spiller en spesiell rolle i oppgaver som krever fysisk styrke og utholdenhet (Bandura, 1997, s. 106-108). «[...] moderate levels of arousal heighten attentiveness and facilitate deployment of skills, whereas high arousal disrupt the quality of functioning» (Bandura, 1997, s. 108). Fysiologisk aktivering vil i moderate mengder altså kunne øke evnen til å utøve ferdigheter, mens for høy aktivering vil virke forstyrrende. Disse fire grunnprinsippene bidrar i stor grad til hvordan en persons mestringstro oppleves. Likevel skiller én av dem seg ut – personlige mestringserfaringer – som den faktoren som er viktigst for å øke mestringstroen (Diseth, 2023, s. 164).

Mestringstro vil, som tidligere nevnt, muliggjøre bruk av allerede eksisterende evner en person innehar. Mer spesifikt vil en lagfører med mye mestringstro ha et annet syn på utfordringer enn andre med lavere mestringstro. Oppgaver og utfordringer tolkes som noe som skal mestres snarere enn noe som må unngås. Disse utfordringene, som i realiteten møter en lagfører svært ofte i sitt yrke, vil løses med mer interesse og effektivitet når hun har mestringstro (Diseth, 2023, s. 165). Har hun, derimot, liten tro på egne evner til å takle utfordringen vil hun i større grad fraskrive seg ansvaret og ønske at noen andre tar over. En annen spesifisering rundt høy mestringstro er at lagføreren vil sette seg mål, og gjerne utfordrende og høythengende mål,

fordi hun har tro på egne evner slik Bandura beskriver det. Til slutt vil en økt mestringstro gjøre at lagføreren blir mindre utsatt for tilbakefall når hun mislykkes. I stedet holder hun seg oppgaveorientert og opprettholder fokus på utfordringen (Bandura, 1997, s. 38-39). Ifølge Sweeney et al. (2011) vil en persons mestringstro i større grad gi uttrykk for hvordan andre opplever vedkommende snarere enn hvilke egenskaper hun faktisk innehar (s. 359). På denne måten kan en lagførers grad av mestringstro, eller mangel på mestringstro, observeres av en troppssjef. Hun vil derfor kunne evaluere lagførerens mestringstro, og vurdere om hun skal bygge videre på lagførerens eksisterende mestringstro eller benytte veiledning for å forsøke å skape mestringstro.

Til nå har oppgaven ved hjelp av vitenskapelig undersøkelse av litteratur presentert en sammenstilling av funnene gjort fra litteraturen. Oppgaven har beskrevet veiledning, hvilke områder og metoder for veiledning som står sentralt samt hvilke faktorer som kan påvirke mestringstro. Dette er sentrale beskrivelser som nå skal benyttes for å drøfte og besvare oppgavens problemstilling.

5 Drøfting

I dette kapitlet vil vi anvende teorien presentert i kapittel 2 og de empiriske funnene fra kapittel 4 for å besvare problemstillingen: *Hvordan kan veiledning fra trosssjef påvirke mestringsstroen hos lagførere?* Dette gjøres gjennom drøfting, som handler om «å diskutere en problemstilling fra flere synsvinkler» (Øyen & Solheim, 2021, s. 85). Funnene gjort i kapittel 4 har gjort rede for ulike metoder for veiledning samt faktorer for å påvirke en persons mestringsstro. Dette kapitlet er strukturert slik at oppgaven først skal se på om veiledning kan øke mestringsstro (5.1), for deretter å se på hvorvidt veiledning kan være destruktivt for mestringsstro (5.2). Videre skal mulige effekter av både økt og redusert mestringsstro drøftes (5.3), før kapitlet avslutningsvis skal kontekstualisere drøftingen i en case (5.4). Gjennom dette kapitlet søker vi å belyse hvordan veiledningen fra en trosssjef kan påvirke mestringsstroen hos lagførere, med bakgrunn i valgt litteratur.

Litteraturens validitet og reliabilitet vil påvirke drøftingen på flere måter. Oppgaven har ikke tatt for seg forskningsartikler, men heller sentrale tekster, bøker og verk skrevet av teoretikere. Med andre ord er litteraturen som oppgaven er bygget på et resultat av forfatterens analyser av deres forsøk om veiledning og mestringsstro. Det er derfor ikke rene beskrivelser av forsøksdata. Konsekvensen av dette er at oppgavens funn ikke er basert på uholdbare og uavhengige presentasjoner av forsøk (Heier & Knutsen, 2021, ss. 113-114). På den andre siden er den valgte litteraturen skrevet av noen av de mest sentrale teoretikerne på sine respektive fagfelt. Dette er en fordel for oppgavens validitet fordi disse teoretikerne baserer sin litteratur på troverdig og vitenskapelig grunnlag. I tillegg er det bedre å besvare problemstillingen i denne litteraturstudien ved å ta utgangspunkt i etablert teori om veiledning og prinsipper for mestringsstro enn å analysere rådata. Rådataen vil ikke være like nyttig for å besvare denne oppgavens problemstilling. Gyldigheten til litteraturen som brukes i drøftingen er derfor sentral og treffer problemstillingen godt, selv om den hovedsakelig er hentet fra forfattere og teoretikere, og ikke førstehånds forskningskilder.

5.1 Kan veiledning øke mestringsstro?

Veiledning handler som tidligere nevnt om å støtte en annen i læring og utvikling slik at hun frigjør sitt potensiale så vel emosjonelt som kognitivt og ferdighetsmessig, og blir det menneske og yrkesutøver hun ønsker å være (Forsvaret, 2006, s. 33). I kapittel 4 ble det belyst noen hovedfaktorer som påvirker mestringsstro, og videre skal oppgaven drøfte om veiledning

kan bidra til å øke mestringstroen hos en lagfører gjennom påvirkning av Banduras hovedfaktorer.

5.1.1 Verbal overtalelse: Et viktig prinsipp hos en veileder

Verbal overtalelse er en av Banduras (1997) fire prinsipper for å påvirke adferd og mestringstro (s. 79). Mestringstro hos lagførere fremkalt av verbal overtalelse fra veileder kan ha mindre effekt enn mestringstro som kommer fra mestringserfaringer gjort i arbeid eller utfordringer, fordi den ikke baseres på personlige erfaringer. Dette stiller større krav til at veilederen kjenner til veisøkerens psykiske flyt eller flytsone. Med andre ord må trosssjefen tilpasse utfordringene lagføreren utsettes for basert på kompetansenivået til lagføreren, slik at hun får positive opplevelser og ikke mister både egen mestringstro og tilliten til veilederen. Veilederen må derfor være realistisk i sin verbale overtalelse til hva som er mulig for veisøkeren å oppnå (Tveiten, 2019, s. 79), slik at mestringstroen kan styrkes.

Hvordan kan trosssjefen veilede med bruk av verbal overtalelse? I hvilke sammenhenger er det relevant for lagførere? Oppgaven har belyst tre metoder for veiledning: gestaltveiledning, holdnings- og refleksjonsorientert og coaching. Det er sistnevnte som vil være av betydning, fordi veiledningens fokusområde ikke nødvendigvis er å sette målsettinger og å skape handlingsforpliktelse for veisøkeren. Coaching handler om å hjelpe veisøkeren til å yte bedre i profesjonen og kan defineres som en metode for veisøkeren for å oppnå selvrealisering (Tveiten, 2019, s. 44). Ved å bruke coaching fokuserer *coachen* på «muligheter og gode følelser» (Tveiten, 2019, s. 47), og vil derfor ha mange likhetstrekk med verbal overtalelse, som også kun er effektiv når den kombineres med andre kilder til mestringstro samt at nødvendige ferdigheter allerede er til stede. Trosssjefen vil kunne bruke dette i situasjoner hvor lagførerne skal utføre et arbeid eller en utfordring hvor de skal prestere, for at hun videre kan bygge tro på egne evner.

5.1.2 Å bruke mestringserfaringer i veiledningen

Mestringserfaringer handler om at man tilegner seg positive erfaringer fra å lykkes med noe. Dette fører til at man kan øke egen mestringstro, og dermed prestere bedre senere. Denne formen for adferdsendring er ifølge Bandura (1997) den mest effektive og sterkeste kilden til økt mestringstro (s. 80). Videre sier Bandura (1997) at dersom man opplever nederlag er det viktig at man reflekterer over situasjonen, og gjør seg opp noen erfaringer før man prøver igjen. Dette vil ifølge Bandura øke mestringstroen i enda større grad (s. 80). Med andre ord er de positive erfaringene og lærdommene man gjør viktige å ta med seg inn i veiledningssamtalen.

Derfor er «refleksjon både før, under og etter handling [...] nødvendig for klok handling og fortsatt læring» (Lauvås & Handal, 2021, s. 132).

I en slik situasjon vil veilederen først og fremst benytte seg av en handlings- og refleksjonsorientert metode, der hun fokuserer på at veisøkeren reflekterer over sine handlinger og bevisstgjør ulike alternativer. For troppssjefen betyr det at hun må stille de riktige spørsmålene som får veisøkeren til å reflektere over opplevelsene sine. En annen metode for veiledning som troppssjefen kan benytte seg av er gestaltveiledning, men denne metoden fokuserer i større grad på hele mennesket og er mer følelsesfokusert. Begge metodene fokuserer på at veisøkeren selv skal finne svarene gjennom refleksjon, og det blir ikke presentert en løsning som det ville blitt gjort med for eksempel mesterlære. I Forsvarssammenheng kan disse metodene operasjonaliseres gjennom after action review (AAR), som er et hyppig brukt verktøy for å lære av de erfaringene man har gjort. AAR defineres i ADRP 7-0 slik: «AARs help units and individuals understand what went right and why, what went wrong and why, and what to do better in future training and operations» (Department of the Army, 2012, s. 30). På denne måten kan veileder hjelpe veisøker med å se situasjonen fra et annet perspektiv. Dersom troppssjef gjennom handlings- og refleksjonsmetoden klarer å få lagføreren til å reflektere rundt sine positive mestringserfaringer vil dette ifølge Bandura være grunnlag for en økt mestringstro.

5.1.3 Veiledning og fysiologisk aktivering

«The fourth major way of altering efficacy beliefs is to enhance physical status, reduce stress levels and negative emotional proclivities, and correct misinterpretations of bodily states» (Bandura, 1997, s. 106). Med andre ord kan man styrke sin mestringstro gjennom generell fysikk, minimering av stress og følelser som forbedrer prestasjonen. Det optimale aktiveringsnivået vil avhenge av aktivitetens kompleksitet, og det er aktiveringen i seg selv som er avgjørende. Dette betyr at ved moderat aktivering så økes oppmerksomheten og ferdighetene, mens med for høy aktivering vil den kunne være forstyrrende og destruktiv (Bandura, 1997, s. 108). Tilsvarende vil en følelse av lav mestringstro sannsynligvis øke følsomheten for fysiologisk aktivering på en slik måte at folk mistror deres mestringsevne (Bandura, 1997, s. 109). Ifølge Tveiten (2019) er en viktig del av veiledning at veisøker blant annet utarbeider personlige mål som de ønsker å videreutvikle i veiledningen, og noen av disse kan være fysiske, psykiske og sosiale mål (s. 73-74).

For en troppssjef vil fysiologisk aktivering hos lagførere kunne påvirke hennes mestringstro. Når oppgaver skal løses, spesielt de som krever fysisk styrke og utholdenhet, vil fysiologisk aktivering spille en viktig rolle (Bandura, 1997, s. 106). En troppssjef som vil utvikle lagførerens mestringstro kan påvirke dette ved å sette lagføreren i situasjoner der hun blir fysiologisk aktivert. Det som derimot er viktig å bemerke seg, er at aktiveringen ikke blir for høy, altså at lagføreren får en følelse av overveldelse. Videre vil humør i stor grad påvirke de fysiologiske tilstandene, noe veilederen bør være bevisst. I en veiledningssamtale kan troppssjefen bruke handlings- og refleksjonsmetoden for å få lagføreren til å bli oppmerksom på hennes grad av stress og aktivering under for eksempel en praktisk gjennomføring i en utdanningssituasjon. Bandura (1997) skriver at «People can learn faster if the things that they are learning are congruent with the mood they are in, and they recall things better if they are in the same mood as when they learned them» (Bandura, 1997, s. 111). Dersom veisøkeren med andre ord klarer å hente frem humøret, følelsene og minnene så realistisk som mulig vil dette kunne gjøre veiledningssamtalen mer effektiv når den er handlings- og refleksjonsorientert. Dersom utdanningssituasjonen til lagføreren derimot var en ny og ukjent øvelse vil den fysiologiske aktiveringen kunne gi eller forsterke en følelse av manglende mestring (Diseth, 2023, s. 164), så troppssjefen må normalisere denne følelsen slik at lagføreren ikke graver seg ned. Dersom lagføreren innehar en høyere mestringstro kan fysiologisk aktivering føre til noe positivt, og lagføreren kan ved hjelp av veiledning fra troppssjefen få kontroll på aktiveringen og bruke den til noe positivt, som for eksempel at hun føler seg fokusert og klar for oppgaven (Diseth, 2023, s. 164).

5.2 Kan veiledning være destruktiv for mestringstro?

FPG sin definisjon av veiledning sier som nevnt at veilederen skal støtte veisøkeren i læring og utvikling slik at veisøkeren frigjør sitt potensiale (Forsvaret, 2006, s. 33). Veiledningen vil imidlertid ikke alltid kunne være en universalløsning for lagførerens prestasjon og bruk av evner. Oppgaven skal nå ta for seg mulige *negative* effekter veiledning, eller forsøk på veiledning kan ha på lagførerens mestringstro.

5.2.1 Problematikk rundt mesterlære

Mesterlære har gjennom tidene blitt reformert og mottatt en del kritikk. Noen som stiller seg kritiske til mesterlære er Pettersen og Løkke (2020). De presiserer frem at den er konservativ og tradisjonsbevarende (s. 34). Med andre ord er metoden gårdsdagens svar på morgendagens problemer og lite tilpasset teknologisk innovasjon. En annen problematikk kan være mesterens autoritet, i likhet med troppssjefens autoritet ovenfor sin lagfører, som kan hindre veisøkeren

sin fag- og kompetanseutvikling hvis det er ubalanse i maktforholdet. Dette er en spesiell problemstilling en troppssjef kan møte som både foresatt og sjef for sine underordnede. En slik praksis vil derimot ikke være mindre treffende for en troppssjef fordi hun er en generalist som ikke har fagekspertise. En lagfører som er spesialist i et fagfelt, vil ikke nødvendigvis se på sin troppssjef som en *mester* slik mesterlære forstås. En av Banduras faktorer for mestringstro er vikarierende erfaringer. For at denne skal gi mest effekt for lagførerens mestringstro bør den som utfører den vikarierende handlingen være såpass kompetent at lagføreren føler en slags mestringstro. Siden Forsvaret som profesjon har et stort fokus på personell og mye av samhandlingen skjer mellom mennesker, ser lagføreren i større grad på sin troppssjef som en foresatt, en veileder og en samtalepartner. Dette belyser et behov for samtalepreget veiledning med fokus på refleksjon i større grad enn mester-novise-forholdet fordi dialogen har en sentral rolle i yrker som arbeider med mennesker (Pettersen & Løkke, 2019, s. 35).

5.2.2 Verbal overtalelse og mestrings erfaring

En mulig fallgrube rundt mestringstro hos lagføreren ligger i sammenhengen mellom verbal overtalelse og mestrings erfaring. Som nevnt vil ikke verbal overtalelse kunne løse problemene og konsekvensene av lav mestringstro som en følge av manglende kompetanse og ferdigheter (Bandura, 1997, s. 105). Det er viktig å bemerke seg dette, fordi man kan anta at en veileder påvirker mest gjennom det verbale, og at denne faktoren derfor vil være det mest nærliggende en veileder fokuserer på i samtalen. Det er også tidligere nevnt at mestrings erfaring er den viktigste faktoren som påvirker mestringstroen, da denne faktoren på en svært direkte måte indikerer evnenivået til lagføreren, både for henne selv og de rundt. For troppssjefen i veilederrollen vil det å bruke verbal overtalelse som primært fokus for å øke lagførerens mestringstro ikke bare være uhensiktsmessig, men også mulig destruktivt. Dersom lagførerens mestrings erfaring distanserer seg i stor grad fra den verbale overtalelsen veilederen forsøker å gi, kan økt mestringstro ikke garanteres (Diseth, 2023, s. 164). Med andre ord vil ikke verbal overtalelse alene kunne mitigere konsekvensene av en dårlig erfaring. Veiledning i seg selv vil basert på empirien beskrevet ikke være tilstrekkelig for å øke mestingstroen til lagføreren, men det må legges opp til andre metoder for å øke mestingstroen. Et eksempel på dette kan være en ny mestrings erfaring, men med redusert grad av kompleksitet (Bandura, 1997, s. 82-83). Selv om veiledning er et godt verktøy for å hjelpe lagføreren med å bli bedre, vil verbal overtalelse i en veiledningssamtale ikke nødvendigvis være tilstrekkelig for å øke mestingstroen til en lagfører som har dårlige mestrings erfaringer.

5.3 Mulige følger av økt eller redusert mestringstro

5.3.1 Økt mestringstro

At lagførere innehar en høy grad av mestringstro, vil være gunstig for troppen og organisasjonen på flere måter. For det første vil lagføreren kunne fremstå som mer selvstendig, noe troppssjefen kan dra nytte av i den daglige tjenesten. For det andre vil hun med større selvtillit få ting gjort snarere enn å bli passiv og la en oppgave eller utfordring bli løst av noen andre (Bandura, 1997, s. 39). Dette vil kunne ha positive følger, der lagføreren får nye mestringserfaringer, som igjen vil kunne øke mestringstroen. Videre vil lagførere med høy mestringstro sette seg høyere og mer utfordrende mål og søke nye utfordringer. Et aspekt ved dette, som troppssjefen bør være oppmerksom på, er at denne mestringstroen må stimuleres videre. Dersom lagføreren har høy mestringstro, men ikke blir tilstrekkelig utfordret med for eksempel nye kurs, mer ansvar eller høyere selvrealisering, vil kunne vedkommende se til andre muligheter for å fylle disse behovene. I en FFI-rapport fra 2020 er påstanden om at «Jeg ønsket nye utfordringer» gjennomgående og mest relevant blant årsaker til hvorfor personell sluttet i Forsvaret (Fauske & Strand, 2020, s. 28-30). Denne årsaken kan ha korrelasjon til mestringstro, men har ikke nødvendigvis kausalitet. I Forsvarets medarbeiderundersøkelse fra 2023 står det at «én av fire oppgir at de ønsker å slutte i Forsvaret i løpet av de neste to årene» (Forsvaret, 2023, s. 86). Personellmangel er med andre ord fremdeles en stor utfordring i Forsvaret, og troppssjefer bør ta høyde for dette. Lagførere med mestringstro vil være en stor ressurs for troppssjefen, da de vil være mer selvstendige og sette seg høyere målsettinger. Troppssjefen bør, imidlertid, gi lagførerne tilstrekkelige og riktige utfordringer i jobben sin for at de kan fungere godt over lengre tid, uten å se til nye utfordringer utenfor Forsvaret.

5.3.2 Redusert mestringstro

Redusert, eller mangel på mestringstro vil kunne gi konsekvenser på både overordnet nivå i troppen, og på personlig nivå hos lagføreren. Mestringstro er en nødvendig ingrediens i OBL, Forsvarets valgte ledelsesfilosofi, fordi oppdragsbasert ledelse krever initiativ og handlekraft hos ledere på alle nivåer (Forsvaret, 2020, s. 13). En følge av høy mestringstro, som tidligere er nevnt, er økt offensiv tilnærming, økt innsats og utholdenhet og bruk av analytiske og kognitive evner for å ta valg mellom alternativer (Diseth, 2023, s. 165). Fordi disse egenskapene kreves av undergitte ledere som bedriver OBL, vil manglende mestringstro kunne gå utover effektiviteten til den oppdragsbaserte ledelsen. Når det gjelder lagførers mer personlige nivå vil troppssjefen trolig oppleve henne som mer passiv, og at hun kan vise tegn til ansvarsfraskrivelse, skygge unna oppgaver og bli mer påvirket av friksjon og endringer.

Videre bør troppssjefen belage seg på å bruke mer tid og ressurser på å veilede lagføreren, og bygge hennes mestringstro. Fysiologisk aktivering og stressorer er som nevnt en faktor som, kombinert med allerede lav mestringstro, vil kunne forsterke følelsen lagføreren har om at hun ikke får til å bruke de evnene hun innehar for å løse bestemte oppgaver. Lagføreren vil kunne bli mer påvirket av ytre faktorer, både i øvingssammenheng, men også friksjon som oppstår i hverdagen, noe som vil kunne ha konsekvenser for troppens utdanning, trening og øving.

5.4 Operasjonalisering av veiledning for troppssjefen

Troppssjefen er både linjelederen og *førstelinjelederen* for troppen sin, og har det overordnede personellansvaret (Forsvaret, 2019, s. 5-6). Troppssjefen skal ideelt sett fungere som en rollemodell (Forsvaret, 2020, s. 10), som har til hensikt å påvirke soldatenes karakterutvikling (Johansen et al., s. 118-119). I tillegg skal troppssjefen utvise en balansert lederstil i henhold til Forsvarets grunnsyn på ledelse (FGL). En av lederadferdene er den samspills- og relasjonsorienterte lederstilen, som omhandler å bygge tillit, anerkjennelse og å løfte medarbeidernes kompetanse og ferdigheter (Forsvaret, 2020, s. 9-11). Dette fordrer at troppssjefen har et bevisst forhold til sin tilnærming rundt veiledning. Kapittel 5 skal i sin avsluttende del kontekstualisere relevansen av veiledning fra troppssjef opp mot mestringstro hos en lagfører i en case:

Anne er lagfører i en generisk infanteritropp. Hun er nokså ny i jobben sin og har høye mestringsforventninger til egen prestasjon. Hun skal gjennomføre et angrep i en troppsbane hvor hennes rolle er kritisk for at angrepet skal gå bra. Angrepet går ikke som planlagt og Anne tar dette tungt. Hun opplever å ikke strekke til og føler på manglende prestasjon i sin rolle som lagfører.

Valg av veiledningsområde og -metode

I dette tilfellet vil du som troppssjef bedrive yrkesfaglig veiledning for å øke lagførerens mestringstro, og det er en rekke faktorer som man skal være bevisst på under denne samtalen. Først og fremst vil det være nyttig å avklare konkret hva denne samtalen skal omhandle. Samtalen bør tilspisses nok til man har tid til å gå i dybden på problemet (Lauvås & Handal, 2021, s. 193). For det andre vil det være viktig å gjøre en konkret rolleavklaring på forhånd for å skape forståelse og trygghet i den dyadiske relasjonen mellom veileder og veisøker. Dette er ikke en samtale som i utgangspunktet skal ha noen karrieremessig innvirkning for Anne. Her skal man ha det etiske perspektivet i bakhodet, siden du som troppssjef kan få høre personlige ting fra Anne. Du må være bevisst den informasjonen du mottar og videre hva du gjør med

den. Det vil oppleves som et tillitsbrudd om du misbruker informasjonen. Det tredje momentet er metoden du vil vektlegge i samtalen. I dette tilfellet kan en god metode å bruke være holdnings- og refleksjonsorientert veiledning. Anne skal her se seg selv i retrospekt og gjøre seg opp tanker rundt erfaringer hun gjorde seg. Din rolle i denne metoden for veiledning vil være å stille de riktige spørsmålene for å legge til rette for at veisøker selv finner svarene i form av refleksjoner rundt egne følelser og viktige læringsmomenter Anne må ta med seg videre. For at veiledningssamtalen skal være mest effektiv bør du få Anne til å gjenskape humøret og følelsene hun gjorde seg under gjennomføringen hennes.

Hva bør veileder unngå i dette scenarioet?

Som veileder vil du i denne casen forsøke å unngå verbal overtalelse etter Banduras definisjon av begrepet. Du bør ikke forsøke å gi en *pep-talk* der du påstår at veisøker klarer det når hun nettopp har bevist for seg selv at hun ikke får det til. I tillegg skal du være forsiktig med å spille på andres suksess som Bandura definerer det. Du bør ikke legge opp til at hun sammenligner seg med andre i hennes situasjon som mestret gjennomføringen bedre. Da kan Anne føle seg utkonkurrert, noe som kan gi enda dårligere mestringserfaring.

Hva bør veileder fremme i veiledningssamtalen?

Det du som veileder derimot kan fokusere på er for det første å prioritere en ny mestringserfaring til Anne. Veiledningen bør fokusere på hva som kan gjøres for å prestere bedre neste gang og sammenligne hendelsen med andre caser eller situasjoner der hun har mestret en lignende utfordring. Målsetningen er at Anne selv skal innse hva hun egentlig kan, og implementere dette i en senere mestringserfaring. Det må understrekes at du bør legge opp til at Anne igjen får mulighetene til å utfordre seg selv på dette området så hun kan overstige dette hinderet. I et lengre perspektiv vil dette også være nyttig for at Anne holdes i en tilstand der hun er utfordret nok til ikke å kjede seg og eventuelt slutte den dagen hun slutter å føle seg tilfredsstilt i jobben. Rent konkret i samtalen så vil veiledningen forsøke å hente frem og undersøke det som har skjedd, snakke om følelsene det skapte hos Anne og revurderere opplevelsen etterpå (Lauvås & Handal, 2021, s. 132). Dette har flere likhetstrekk med AAR som allerede benyttes til erfaringslæring i Forsvaret for å identifisere styrker og svakheter under utdanning, trening og øving. Med andre ord kan veiledning bygges opp som en AAR slik at veisøker blir kjent med egen prestasjon.

Oppgaven har i løpet av kapittel 5 drøftet de empiriske funnene som er beskrevet i kapittel 4. Her har forholdet mellom veiledning og mestringstro blitt belyst fra forskjellige sider, og ved

hjelp av en case har disse funnene blitt operasjonalisert. Videre skal teorien, funnene og drøftingen oppsummeres og konkluderes i oppgavens siste kapittel.

6 Avslutning

6.1 Oppsummering

Denne oppgaven har som en litteraturstudie sett på hvordan veiledning fra troppssjef kan påvirke mestringstroen hos lagførere. Ved å bruke sentrale teoretikere som Bandura, Tveiten og Lauvås & Handal har oppgaven gitt en faglig redegjørelse av begrepene veiledning og mestringstro. Videre har oppgaven kontekstualisert dette i den dyadiske relasjonen mellom troppssjef og lagfører i en veiledningssituasjon. Oppgaven har belyst ulike sider ved veiledning. I FPG handler veiledning om «å støtte en annen i læring og utvikling slik at en frigjør sitt potensiale så vel emosjonelt som kognitivt og ferdighetsmessig, og blir det menneske og yrkesutøver en ønsker å være» (Forsvaret, 2006, s. 33). Områdene for veiledning skilles mellom personlig og yrkesfaglig veiledning, og metodene for hvordan veiledning kan utføres er blant annet gestaltveiledning, holdnings- og refleksjonsorientert veiledning og coaching. Videre har oppgaven definert mestringstro som «[...] what you believe you can do with what you have under a variety of circumstances» (Bandura, 1997, s. 37). En persons mestringstro påvirkes hovedsakelig av fire faktorer. Disse er mestringserfaring, verbal overtalelse, vikarierende erfaring og fysiologiske og affektive tilstander. Mestringserfaring er den mest effektive faktoren for å påvirke mestringstro, og verbal overtalelse vil kunne oppleves å være mest nærliggende veiledning.

6.2 Konklusjon

Hvordan kan veiledning fra troppssjef påvirke mestringstroen hos lagførere? Veiledning har flere ulike effekter på mestringstro som avhenger av konteksten veiledningssamtalen benyttes i. Verbal overtalelse vil kunne være en styrkemultiplikator for å øke lagførerens mestringstro. Det troppssjefen imidlertid må være oppmerksom på er at denne faktoren ikke vil gjøre lagføreren mer faglig kompetent. Den vil ei heller gi en økt mestringstro dersom lagføreren har dårlige mestringserfaringer. Videre vil veiledning kunne gi etiske problemstillinger overfor lagføreren, ved at troppssjefen som veileder også er lagførerens sjef og linjeleder. Her må veileder være bevisst hva hun gjør med den informasjonen som kommer frem i samtalen. Å la veisøker fokusere på andres prestasjoner vil også påvirke mestringstroen, men veileder bør være bevisst hvilke vikarierende erfaringer hun skal vektlegge for at utfallet av veiledningssamtalen ikke blir kontraproduktivt for lagføreren. Troppssjefen bør variere mellom gestaltveiledning, handlings- og refleksjonsorientert veiledning og coaching sett opp mot hvilken situasjon lagføreren står i, og hvilke områder hun har behov for veiledning i.

Kan veiledning, basert på funnene og drøftingen i oppgaven, øke lagførerens mestringstro? Slik det kommer frem i denne oppgaven så er svaret ja, men med noen forbehold. En troppssjef vil i stor grad kunne påvirke lagførerens mestringstro. Handlings- og refleksjonsorientert veiledning sammen med positive mestringserfaringer vil kunne påvirke lagførerens mestringstro i positiv grad. For å unngå fallgruver og tilbakefall må troppssjefen identifisere de riktige områdene og metodene for veiledning, og være svært bevisst på hvordan hun vil gå frem for å påvirke lagførerens mestringstro. Dersom lagføreren har dårlig mestringserfaringer bør troppssjefen unngå coaching og verbal overtalelse, men heller benytte seg av gestaltveiledning eller handlings- og refleksjonsorientert veiledning som metode for å bearbeide disse erfaringene. For å bygge opp mestringstroen, derimot, trenger lagføreren til syvende og sist en ny positiv mestringserfaring. Disse erfaringene gir et mest mulig realistisk bilde på hva lagføreren er i stand til, og vil gi henne troen på de evnene hun innehar. Den nye mestringserfaringen må om nødvendig ha tilpasset vanskelighetsgrad slik at lagføreren kan oppnå mestringserfaringen. Dersom lagføreren allerede har gode mestringserfaringer vil dette i seg selv være et fokusområde troppssjefen i sin veiledningssamtale bør få lagføreren til å fokusere på, slik at lagførerens tro på egne evner styrkes ytterligere. Veiledning er altså ikke en universalløsning som isolert sett alltid vil kunne øke en lagføreres mestringstro. Det kan derimot være et godt verktøy for å øke mestringstro ved riktig bruk i riktig kontekst.

Å øke lagførernes mestringstro kan løse flere av utfordringene FMU i 2023 har belyst. En av disse er opplevelse av mestring. Dette vil kunne resultere i at flere blir mer fornøyde med egne evner til å løse oppgaver og blir mer fornøyde med kvaliteten på eget arbeid (Forsvaret, 2023, s. 17). Likevel er dette aspektet kun ett av flere utfordringer Forsvaret har for å holde på personellet sitt. Andre sideordnede utfordringer er lønn, balanse mellom jobb og fritid og reisevei, som alle krever sine egne løsningsprosesser. Denne oppgaven har imidlertid belyst hvordan en økning i lagføreres mestringstro kan bidra til å løse en liten del av det store bildet skissert i medarbeiderundersøkelsen fra 2023.

6.3 Videre forskning

Som oppgaven i diskusjonskapitlet har belyst, er en av hovedårsakene til at spesialister i 2020 sluttet i Forsvaret at de ønsket nye utfordringer (Fauske & Strand, 2020, s. 28-30). I tillegg har oppgaven redegjort resultatene av økt mestringstro, der noen av følgene er økt selvstendighet, høyere ambisjoner, mer offensive tilnærminger til utfordringer og generelt mer spenningssøking. I henhold til Forsvarets grunnsyn på ledelse er OBL den valgte lederstilen Forsvaret vil satse på (Forsvaret, 2020, s. 8). Som et resultat av denne oppgaven er det rimelig

å anta at mestringstro er en nøkkelkomponent til denne ledelsesfilosofien, da mestringstro bidrar til flere av egenskapene OBL trenger. Forsvaret trenger lagførere med mestringstro, men som Fauske & Strand (2020) belyser, har mange spesialister et ønske om nye utfordringer (s. 28-30). Dette lurer vi på om kan ha en korrelasjon med kombinasjonen av høy mestringstro og mangel på utfordring i jobben. Siden ståtid i Forsvaret er et mye omdiskutert tema i dagens personelldebatt hadde det vært interessant å se om troppssjefens påvirkning på lagførerens mestringstro kan ha en effekt på ståtiden i Forsvaret.

Referanser

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.
- Boge, M., Markhus, G., Moe, R., & Ødegaard, E. E. (2009). *Læring gjennom veiledning (2. utg)*. Fagbokforlaget.
- Chan, K.-Y., Soh, S., & Ramaya, R. (2011). *Military Leadership in the 21st Century: Science and Practice*. Cengage Learning Asia Pte Ltd.
- Department of the Army. (2012). *ADRP 7-0 Training units and developing leaders*. Headquarters, Department of the Army.
- Diseth, Å. (2023). *Motivasjonspsykologi (2. utg.)*. Gyldendal Norsk forlag A/S.
- Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I., & Aasland, D. G. (2020). *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fauske, M. F., & Strand, K. R. (2020). *Hvorfor slutter spesialistene i Forsvaret?* Forsvarets Forskningsinstitutt (FFI).
- Forsvaret. (2006). *Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn*. Forsvarets skolesenter.
- Forsvaret. (2019). *Instruks for ansvars- og oppgavefordeling i command-team fra tropp til bataljon i Hæren*. Forsvaret.
- Forsvaret. (2020). *Forsvarets grunnsyn på ledelse*. Forsvaret.
- Forsvaret. (2020). *Forsvarets Verdigrunnlag*. Forsvaret.
- Forsvaret. (2023). *Forsvarets medarbeiderundersøkelse 2023*. Forsvaret.
- Heier, T., & Knutsen, T. L. (2021). *Tenke og skrive i samfunnsvitenskapene*. Fagbokforlaget.
- Hjortmo, H. (2023). Lederutviklingsprogrammer: Effekter og forutsetninger. In R. B. Johansen, & J. K. Arnulf, *Militær leder- og ledelsesutvikling i teori og praksis* (pp. 67-100). Universitetsforlaget.
- Holth, T. (2016). *Veileder1*. Krigsskolen.
- Johansen, R. B., Fosse, T. H., & Boe, O. (2019). *Militær Ledelse*. Fagbokforlaget.
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse (5. utg.)*. Vigmstad & Bjørke AS.

- Krigsskolen. (2017). *Hærens Sersjanter: Rolleforståelse og lederskap*. Forsvaret.
- Kristiansen, A. (2020). Hva skiller en veiledningssamtale fra andre samtaler? In S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid, & D. G. Aasland, *Til den andres beste - en bok om veiledningens etikk* (pp. 24-37). Gyldendal.
- Kristoffersen, E. (2020). *Mail til Forsvarets ansatte*. 1. september 2020.
- Lai, L. (1999). *Dømmekraft*. Tano Aschehoug.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2021). *Veiledning og praktisk yrkesteori (3. utg)*. Cappelen Damm AS.
- Lien, T. (2011). *Veiledningens hemmelighet*. Fagbokforlaget.
- Moen, F., & Allgood, E. (2009). Coaching and the effect on self-efficacy. *Organization Development Journal*.
- Pettersen, R. C., & Løkke, J. A. (2019). *Veiledning i praksis - grunnleggende ferdigheter*. Universitetsforlaget.
- Rognsaa, A. (2016). *Bacheloroppgaven*. Universitetsforlaget.
- Støren, I. (2013). *Bare søk! Praktisk veiledning i å gjennomføre en litteraturstudie*. Cappelen Damm A/S.
- Sweeney, P. J., Matthews, M. D., & Lester, P. B. (2011). *Leadership in dangerous situations: a handbook for the Armed Forces*. Naval Institute Press.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning - Mer enn ord (5. utg)*. Fagbokforlaget.
- Vevatne, K. (2021). Fenomener i faglig veiledning. I B. Karlsson, & F. Oterholt, *Fenomenet makt i faglig veiledning* (ss. 153-166). Universitetsforlaget.
- Øyen, S. A., & Solheim, B. (2021). *Akademisk skriving: En skriveveiledning*. Cappelen Damm AS.

Vedlegg 1: Resultatliste

Forfatter	Tittel	Kort beskrivelse
Bandura, Albert (1997)	<i>Self-Efficacy: The exercise of Control</i>	Fagbok som tar for seg begrepet mestringsstro og de fire faktorene for å påvirke ens mestringsstro: Mestringserfaring, vikarierende mestring, verbal overtalelse og fysiologiske og affektive tilstander.
Tveiten, Sidsel (2019)	<i>Veiledning: Mer enn bare ord</i>	Fagbok med fokus på veiledning som styrker mestringskompetanse. Boken forteller om veiledning som begrep, dens grenseområder og metoder for grupper eller individer.
Lauvås, P. & Handal, G. (2021)	<i>Veiledning og praktisk yrkesteori (3. utg)</i>	Fagbok innen veiledning som har hatt stor innflytelse på den praktiske og teoretiske utvikling av veiledningsfeltet det siste tiåret. Boken ser på kunnskap og refleksjon, strategi og prinsipper og veiledningssamtalen.
Eide, S. B. et al. (2020)	<i>Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk</i>	Fagbok som tar for seg det etiske aspektet rundt veilederens rolle.
Forsvaret (2006)	<i>Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn</i>	Førende dokument som beskriver hvilken pedagogisk tilnærming Forsvaret skal benytte seg av.
Krigsskolen (2017)	<i>Hærens Sersjanter</i>	Dokument som avklarer lagførerens rolle i Hæren.
Støren, Ingeborg (2013)	<i>Bare Søk! Praktisk veiledning i å skrive litteraturstudier</i>	Fagbok som gir en innføring i litteraturstudien og dens metodikk.

Tabell 1: Resultatliste med de mest sentrale litterære kildene oppgaven benytter seg av.