



FORSVARET
Forsvarets høgskole

**Fremtidens ledere - samsvarer utdanningen
med oppdraget?**

En kvalitativ studie av troppssjefens første år i stilling

Kristin Skogen Stensland

Masteroppgave
Forsvarets høgskole
vår 2024

Forord

Det å være fulltidsstudent ved Stabsskolen har vært en fantastisk opplevelse. Ikke bare det å bli kjent med kollegaer fra Sjø- og Luftforsvaret, men å få faglig påfyll fra den akademiske elite ved Akershus festning har absolutt utvidet min kognitive evne. Jeg setter umåtelig pris på å ha fått denne muligheten. Å få lov til å dedikere et helt halvt år til å jobbe med denne avsluttende masteroppgaven har også vært en utelukkende positiv opplevelse. Jeg har lært veldig mye av prosessen, selv om den til tider har opplevdes som smertefull.

Takk til gode medstudenter underveis som har hjulpet meg å holde fokus på slutttilstand og motivasjonen oppe når transkriberingen ble for ensformig.

Takk til Brigade Nord sine bataljoner som har tilbudt meg deres troppssjefer.

Tusen takk til respondentene og deres foresatte som har gitt av sin tid og erfaringer.

Takk til min hjemmeavdeling under skriveperioden, HVS SANITET, for å 1) gi meg plassen ved Stabsskolen og 2) ha gitt meg anledning til å skrive oppgaven som et fulltidsprosjekt, selv på gammel løsning.

Takk til Krigsskolen, i form av Per Krogdahl og Torill Holth, som velvillig har svart på spørsmål og bistått ved behov for oppklaringer underveis i arbeidet.

Takk til mine foreldre som i hele min militære karriere har vært sterkt bidragsytende til at Hæren har kommet i første rekke.

De største takk rettes til veileder Jan Ketil Arnulf, som har vært en uvurderlig ressurs for meg i løpet av dette året. Hans støtte, veiledning og faglige ekspertise har spilt en avgjørende rolle. Professoren har vært den trygge havn som utrettelig og motiverende har bistått ved små og store korsveier. Dette har han gjort, uavhengig av tidssone og verdensdel.

Den siste takk rettes til Torstein. Uten deg er jeg intet.

«Nu er det at min arbeidslyst forlater skrivebordet». André Bjerke

Kristin Skogen Stensland

Rena 29.04.2024

Sammendrag

Denne oppgaven tar utgangspunkt i problemstillingen «*Hvordan kan Krigsskolen og Hæren ivareta førstegangslederen under deres første år i avdeling?*». Det er lite forskning og teori som beskriver hvordan denne viktige personellgruppen blir ivaretatt etter utdanning.

Hensikten er derfor å forsøke å avdekke om de nyutdannede troppssjefene mener de har den riktige kompetansen for å løse sin første jobb i avdeling, samtidig som det kan pekes på enkle tiltak som kan gjøre det forventede praksissjokket mindre. Det vil også være mulig å benytte denne studiens vitenskapelige grunnlag i forbindelse med en eventuell revidering av nåværende studieprogram ved Krigsskolen.

Oppgaven har brukt en kvalitativ metode og det er gjennomført gruppeintervjuer med offiserer som var troppssjefer i sitt første år etter uteksaminering fra Krigsskolen (kull 19/22). Det unike datagrunnlaget er brukt i oppgavens analyse- og drøftingsdel, samtidig som anvendt metode ble en mulighet for offiserene til å reflektere over sitt første år som leder.

Funnene i oppgaven viser at det er en uoverensstemmelse mellom utdanning, konteksttilnærming og faktiske arbeidsoppgaver i troppssjefenes første stilling etter KS. Lite fokus på utdanning og opplæring innenfor det forvaltningsmessige område medfører at disse arbeidsoppgavene tar uhensiktsmessig mye tid i begynnelsen og det er utfordrende for førstegangslederne å prioritere. En kombinasjon av manglende kompetanse og funksjonelt fravær i avdelingene til troppssjefene, sett opp imot uendret ambisjonsnivå og krav til leveranser, er for oppgavens respondenter en kilde til stress. Selv om det er uttalt at ambisjonsnivå og aktivitet skal tilpasses den enkeltes kompetansenivå, er det fortsatt ubevisste krav som forventes oppfylt.

Ivaretagelsen av førstegangslederen ved ankomst ny avdeling gir inntrykk av å ha svakheter når det kommer til innføring i formelle rutiner og verktøy. I tillegg er integreringen fokusert mot de første ukene og primært på et overfladisk nivå. Begge disse momentene er med på å redusere forutsetningene for å gjøre jobben sin og samtidig utøve lederskap.

Summary

The purpose of this thesis is to find out how the Army's new leaders master the challenges of becoming a leader for the first time. By answering the problem statement "How can the military academy and the Army take care of the first-time leaders during their first year in the leadership role?", I will contribute by offering unique insight on the subject matter. There is little in the way of research and theory covering this topic currently. I believe this study might contribute to uncover whether the newly educated platoon commanders experience that they have been given sufficient and correct competence to perform their profession. At the same time, I will be pointing out simple measures that can be done to reduce the expected shock of the actual practicalities of the job itself. One may also use the findings in this study with a possible revision of the current curriculum at the military academy at Linderud, Oslo.

The study has used a qualitative method, and group interviews have been conducted with officers who specifically were platoon commanders in their first year working after graduating from the military academy (class 19/22). The unique data material collected has been used in the analysis and discussion part. The applied method also provided an opportunity for the officers to reflect upon their first completed year as leaders in the Norwegian Army.

The findings this study shows that there is a mismatch between education, contextual approach, and actual tasks in the platoon commanders first job after the military academy. Education and training within the administrative area has not been given much focus during the three years at the academy. This in turn, means that the tasks demand a disproportionately amount of their time in the beginning of the year. As a result, it is challenging for the first-time leaders to prioritize between responsibilities, leadership especially.

A combination of lack of experience, and functional absence in the platoon commanders' units, collides with unchanged ambition levels and demands for deliveries. This in turn is a source of stress for the commanders. Although it is stated that levels of ambition and activity in the organization should be adapted to the unit's level of competence and time of year, there are still unspoken requirements that are expected to be fulfilled.

The reception process of the first-time leader at their new unit appears to have weaknesses when it comes to introducing them to formal routines and administrative tools. In addition,

their integration is primarily given attention in the first few weeks and chiefly only on a superficial level. Both aspects contribute to reducing the conditions for the first-time leader to perform their job and leadership.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 BAKGRUNN.....	1
1.2 PROBLEMSTILLING	2
1.3 PRESISERINGER.....	3
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	4
1.5 TIDLIGERE FORSKNING	4
2 Teori	5
2.1 HVA ER LEDELSE?.....	6
2.2 MILITÆR LEDELSE	7
2.3 PEDAGOGIKK	11
2.4 LEDERUTVIKLING	13
2.5 LEDERSKAPSUTFORDRINGER.....	15
2.6 LEDERUTDANNING I FORSVARET	16
3 Metode	21
3.1 FORSKNINGSDESIGN	21
3.2 INNSAMLING.....	22
3.3 SYSTEMATISERING OG ANALYSE	25
3.4 KILDE- OG METODEKRITIKK	25
3.5 FORFATTERENS FORFORSTÅELSE	28
3.6 ETIKK	28
4 Resultater	29
4.1 RESPONDENTENES BESKRIVELSE AV BEGREPET «LEDERUTFORDRING».	29
4.2 FAGKOMPETANSE	31
4.3 SELVKOMPETANSE.....	38
4.4 SOSIAL KOMPETANSE	42
5 Diskusjon	45
5.1 LEDERUTFORDRINGER	45
5.2 BLIR DE MØTT MED REALISTISKE KRAV SOM SAMSVARER MED KOMPETANSEN KS GIR DEM?	47
5.3 HVORDAN HAR FØRSTEGANGSLEDEREN BLITT IVARETATT?.....	49
5.4 EN SAMMENLIGNING AV LUFTFORSVARETS OG HÆRENS FØRSTEGANGSLEDERE.....	50
6 Oppsummering og anbefalinger til videre praksis	52
6.1 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	53
Litteraturliste	55
7 Figurliste	1
8 Vedlegg	2
8.1 GODKJENNING FRA SIKT.....	2
8.2 INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING FØRSTEGANGSLEDERE.....	3
8.3 INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING AVDELINGSLEDERE	6
8.4 INTERVJUGUIDE	9

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

«Jeg vil understreke viktigheten av lederskap og veiledning – jeg har store forventninger til våre ledere».

Sitatet ovenfor er fra forsvarssjef Eirik Kristoffersen og inspirasjonen til denne oppgaven stiller spørsmål ved om disse forventningene er realistiske.

Dagens og fremtidens operasjonsmiljø er i stadig endring. Krigen i Ukraina har vist oss at stridsfeltet er både høyteknologisk og lavteknologisk på samme tid (Elden, 2023). Det er behov for ledere som behersker planlegging og ledelse av militære operasjoner innenfor spekteret krig, krise, konflikt og fred. Teknologiens fremskritt bidrar i sin tur til store mengder tidsriktig informasjon som overføres direkte til lederen. Det er i krigens kaos at den militære lederen må være i stand til å ta gode beslutninger, samtidig som man klarer å samle enheten sin rundt det å løse oppdraget (Hjortmo, 2023c, s. 53).

I den andre ytterkanten preger gjentatte omstruktureringer organisasjonen vår. Et konstant jag etter interneffektivisering medfører at viktige stillinger og funksjoner kuttes eller sentraliseres. Dette uten nødvendigvis å ta hensyn til at de samme oppgavene fortsatt skal løses – uten tilførsel av personell eller utdanning. I tillegg beskyldes Forsvarets ledere jevnlig for å ikke klare å styre et moderne Forsvar (Bollmann, 2021). Det kreves at den stedlige sjef, på sitt nivå, forvalter statens ressurser forsvarlig. Dette innebærer en prioritering og oppfølging av avdelingens tildelte ressurser. Spennet i ansvarsområder og arbeidsoppgaver er stort og spørsmålet er om de lederne Forsvaret utdanner selv, blir utstyrt med de riktige forutsetningene?

I 2016 ble ny *ordning for militært tilsatte* (OMT) innført i Forsvaret. Ordningen delte Forsvarets personell i to kategorier: offiserer som generalister, og befal som spesialister og eksperter på sine områder. Som en følge av innføringen ble det også et behov for et nytt utdanningssystem som i større grad ville ivareta at de to søylene utfylte hverandre (Forsvarsdepartementet, 2016, s. 94).

Utdanningsrevisjonen (URE) ble utarbeidet og skulle tilby et nytt utdanningsløp for de to personellkategoriene. Følgelig, i 2018, ble den siste, store endringen av offisersutdanningen iverksatt. Krigsskolen (KS) gikk da fra å være en treåring profesjonsutdanning reservert de med gjennomført befalsskole, til å primært søke kandidater rett fra videregående skole eller førstegangstjeneste. Med andre ord har de aller fleste som begynner på KS nå, ingen tidligere leder- eller militær erfaring. Dette

forsterker interessen for å undersøke om det nye utdanningsløpet er tilstrekkelig, all den tid de som utdannes mangler blant annet reell praksiserfaring.

Som offiserer med flere års erfaring fra Hærens avdelinger har jeg støtt på mange sterke meninger om de offiserene som uteksamineres fra «ny ordning». «De er for uerfarne, de har ingen kjennskap til kulturen og profesjonen, de er akademikere og strateger» er beskrivende for påstandene. Det finnes noen få systematiske undersøkelser, men ikke nok til å avgjøre om det er hold i slike løse oppfatninger. Ett av mine motiver for å gjennomføre denne undersøkelsen er derfor å skaffe til veie et forskningsgrunnlag som kan gi større innsikt i denne unge og viktige personellkategorien i Hæren. Jeg har også til gode å høre det utøvende ledd sin side av saken. Mener de selv at de er skikket til å lede operative, militære avdelinger?

Hovedlærer ledelse ved seksjon for landmaktsoperasjoner ved KS, Haakon Hjortmo, mener at «Utvikling av ledelse i Forsvaret bør derfor være en strategisk målsetting for å sikre operativ evne i fremtiden» (Hjortmo, 2023c, s. 43). Ved å undersøke i hvilken grad den grunnleggende lederutdanningen for offiserer tilfredsstillende de krav og forventninger som stilles til dem, vil det kunne dannes et godt utgangspunkt for evaluering og eventuelt revidering av den samme utdanningen. I samme prosess vil det være kosteffektivt å kaste et blikk på om de nyutdannede lederne får tilstrekkelig oppfølging og utvikling i sitt første, formative år.

1.2 Problemstilling

Etter uteksaminering fra KS er intensjonen at alle offiserer i Hæren umiddelbart skal tjenestegjøre som troppssjefer i to år. Dette er med på å sette våre unge ledere i en unik posisjon. De får praktisert ledelse umiddelbart etter fullført utdanning. Følgelig mener Forsvaret at det kun er behov for tre års utdanning på skolebenken og en minimal mengde med praksiserfaring før man kan bekle våre lederposisjoner. Dette står i kontrast til de fleste andre lederstillinger i det sivile, hvor man ofte bruker flere år på å kvalifisere seg til en tilsvarende jobb.

Hensikten med denne masteroppgaven er å forsøke å kartlegge erfaringene til de nyutdannede offiserenes første år i stilling som troppssjef. Etter innføringen av URE, får Hærens unge offiserer riktig og tilstrekkelig utdanning? Opplever de å sitte med de nødvendige forutsetningene med tanke på at de i dagens utdanningsløp i all hovedsak stiller uten tidligere militær erfaring? Med en inngangshypotese om at det er behov for noe justering av dagens praksis, er oppgavens problemformulering som følger:

Hvordan kan Forsvarets høgskole og Hæren ivareta førstegangslederen i deres første år i avdeling?

For å belyse problemstillingen fra flere vinkler, vil følgende forskningsspørsmål ligge til grunn:

Har troppssjefene følt seg i stand til å håndtere lederutfordringer ved avdeling?

Blir førstegangslederne møtt med realistiske krav som samsvarer med kompetansen KS gir dem?

Hvordan har troppssjefene blitt ivaretatt med hensyn til at de er førstegangsledere?

Bjørnar Aas benyttet i 2022/23 sin masteroppgave til å se på hva som kunne bidra til at Forsvarets offiserer skulle få en best mulig start på sin lederkarriere. For å kunne besvare dette intervjuet han Luftforsvarets førstegangsledere (offiserer), avdelingssjefene deres og LKSK som utdannet dem. Som et resultat skaffet han unik empiri innenfor temaet. Men kan de erfaringene han avdekket hos Luftforsvarets ledere også finnes igjen hos Hærens ledere? Hva er likhetene og forskjellene mellom Hær og Luft sine førstegangsledere? Er det riktig å anta at med bakgrunn i kulturell og kontekstuell tilnærming under utdanning og i avdeling, vil man finne divergerende erfaringer hos førstegangslederne? Ledelse er kontekstavhengig og ledelsesutdanningen og -utviklingen bør dermed også knyttes til en relevant kontekst slik at den enkelte anser aktiviteten som aktuell. På denne måten vil de også i større grad klare å overføre tilegnede ferdigheter til gjenkjennbare situasjoner (Lacerenza et al., 2017). Med forklaring i dette kan man også forvente forskjellige tilnærminger og effekter hos de ulike våpengrenene og deres respektive skoler. Lars Erik Aas (2022) viser i sin masteroppgave at, på tross av at de tre skolene alle utdanner innenfor *den militære kontekst*, har de veldig ulike tilnærminger til denne. Definisjonen av kontekst gjøres av den enkelte skole. Disse tilnærminger er i sin tur med på å skape ledere som vektlegger varierte tilnærminger til lederskap (L. E. Aas, 2022, s. 42–44).

1.3 Presiseringer

Førstegangsleder; når man er ny som leder for første gang (Eikerapen, 2023a). I denne oppgaven nærmere bestemt det første året etter uteksaminering fra Krigsskolen.

Krigsskolens utdanning er ikke ansett som en troppssjefsskole primært, men uthever seg selv som en militær utdanning som skal sette kadettene i stand til å planlegge operasjoner og utøve ledelse frem til neste formelle utdanningstrinn. Neste trinn er for Hæren p.t. etter femten år i tjeneste ved avdeling (Stabsskolen ved Forsvarets høgskole (FHS)). Krigsskolen utdanner med andre ord offiserer i et langsiktig perspektiv. Læringsutbyttene ved utdanningsinstitusjonen er viktig. De er følgelig ikke

troppssjefsspesifikke, men fokuserer heller på hva offiseren i et ti til femten års perspektiv bør kunne, med *fokus* på troppefører og stabsoffiser.

Forsvarets utdanningsinstitusjoner menes i denne oppgaven; FHS som overordnet myndighet.

Underlagt er de grenvise skolene for henholdsvis Hær, Sjø- og Luftforsvaret (KS, SKSK og LKSK).

FHS innehar fagmyndigheten og det overordnede ansvaret, mens KS er det utøvende ledd.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Første kapittel tar for seg innramming av tema og oppgavens relevans, samt problemformulering. Andre kapittel beskriver aktuell teori. Tredje begrunner og beskriver begrensninger i valgt metode. Analyse av innsamlet datagrunnlag og drøfting av funn er lagt til henholdsvis kapittel fire og fem. Avslutningsvis vil et sammendrag i kapittel seks oppsummere arbeidet.

1.5 Tidligere forskning

Den mest relevante, tidligere forskningen på temaet førstegangsledelse i Forsvaret, er Bjørnar Aas (2023) sin masteroppgave. Med sin studie viser han hvordan man kan skape en rød tråd mellom lederutviklingen i overgangen fra kadett til førstegangsleder. Ved å intervjuer førstegangsledere, avdelingssjefene deres og de som tilhører ledelsesseksjonen ved Luftkrigsskolen (LKSK) har han avdekket unik empiri om temaet. I kapittel fem vil hans funn sammenlignes opp mot denne studie oppgavens funn.

Videre har Lars Erik Aas (2022) skrevet en masteroppgave som kaster lys over, og evaluerer de kontekstuelle tilnærmingene til den enkelte krigsskole. Han ser i studien på den praktiske lederutviklingen ved de tre utdanningsinstitusjonene, og viser blant annet til hvordan bruken av refleksjon, ledelsesidealer og tilnærming til kontekst er ulike. KS viser seg å fokusere på individet og en oppdragsfokuseret kontekstuell tilnærming. Troppssjefens effektive ledelse under landoperasjoner i en krigssetting er dimensjonerende. Funnene hans peker på at for lite tid settes av til refleksjon, samtidig som den ikke settes inn i en ramme der personlige og relasjonelle moment blir ivaretatt. LKSK er på sin side relasjonsorientert og bruker mye tid på å etablere en trygg setting som muliggjør gode og åpne refleksjoner. Dette passer også inn med LKSK sin kontekstuelle tilnærming, som er samspillsorientert. Resultatene fra L. E. Aas sin studie er med på å forsterke antagelsen om at det vil være forskjeller å finne ved Hærens (L. E. Aas, 2022, s. 59) kontra Luftforsvarets ledere. Han belyser også hvordan forskjellene ved de tre skolene er med på å forme lederne som går ut derfra.

Doktorgradsavhandlingen til Rino B. Johansen (2013b) kan også tilskrives å være av relevans. Studien hans tok for seg hele Forsvaret og kartla de tre identitetsdimensjonene idealisme, profesjonalisme og individualisme. Deretter så han på om disse dimensjonene hadde noen betydning for ulike prestasjoner. Johansen avdekket at det er ulikheter innad i forsvarsgrenene og at disse kan ha noe å si for resultater under militær utdanning, offiserspotensiale, samt grad av opplevd tilhørighet og forpliktelse til organisasjonen (Johansen, 2013b, 2013a).

Carina Vinterdal (2023) sin masteroppgave vurderes også å være av interesse for denne oppgaven. Hun forsket på turnoverintensjon hos offiserer i Hæren og benyttet seg av jobbkrav-ressurs modellen til å forklare funnene sine. Antagelsen her er at det vil være mulig å dra visse paralleller mellom Vinterdal sine funn og denne oppgaven. Relevansen underbygges av at respondentene våre har en del fellesnevner. Begge grupper er ansatt i Hæren, de innehar lederroller og de er innenfor samme gradsspenn.

Ellers er inntrykket at det foreligger lite, tidligere forskning som fullstendig dekker denne oppgavens tematikk. Frode H. Haaland og Frode Dale har et treffende poeng når de påpeker at hovedtyngden av litteratur så langt har satt søkelys på hva *lederen* bør gjøre. Dette på bekostning av hva eventuelt organisasjonen som mottar vedkommende burde gjort av tiltak. Deltakere i studier har primært vært toppledere i store organisasjoner eller erfarne ledere med lengre fartstid (Haaland & Dale, 2005). Forskning på førstegangsledere og hvordan de håndterer sitt første år i gjerningen synes derfor begrenset i omfang. Spesielt gjelder dette for Hæren etter at utdanningsreformen kom på plass. Derfor er det relevant å se på hvordan lederne kan få en best mulig start på sin karriere og videre lederskap i Hæren.

2 Teori

I dette kapitlet vil det redegjøres for det teoretiske grunnlaget som senere skal brukes til å tolke oppgavens funn. Sentrale begrep er ledelse, lederutvikling og pedagogikk. Ledelse vil beskrives i og utenfor den militære kontekst. Deretter vil en beskrivelse av effektiv pedagogikk danne utgangspunktet for redegjørelsen av hvordan KS utdanner Hærens offiserer. Når lederutvikling forklares, er det med et blikk på hva som bør ligge til grunn for at denne skal være effektiv. Avslutningsvis utgreies det om førstegangsledelse og hva som gjør denne særegen.

2.1 Hva er ledelse?

Ledelse er et begrep det er gjort utstrakt forskning på. Likevel er det vanskelig å komme med en definisjon som beskriver det dekkende nok for alle som ønsker å benytte seg av det. Det er gjerne kontekst og teoretisk utgangspunkt som påvirker de ulike definisjonene. Ved å beskrive ledelse som en *prosess* der man søker å oppnå *påvirkning og innflytelse* på noen i en *gruppesammenheng* i den hensikt å få *måloppnåelse*, favner man om alle de fire fellesnevnerne som går igjen i de fleste definisjoner av ledelse (Northouse, 2021, s. 6). Jan Ketil Arnulf beskriver hvordan «ledelse handler om å påvirke innsatsvilje og samarbeid mot et felles mål» (Arnulf, 2012, s. 9). Med denne beskrivelsen får han inkludert begge de viktige aspektene om at man må 1) påvirke noen som i utgangspunktet er fri til å velge å gjøre noe helt annet, og 2) man er ute etter en form for måloppnåelse. De to betinger hverandre ved at ledelse uten oppslutning kan kalles styring, og ledelse uten en resultatdimensjon blir retningsløst. Dette danner også grunnlaget for adferdsperspektivet innenfor ledelsesforskningen som kom til først etter andre verdenskrig.

Tidligere hadde samtiden og fokuset vært rettet mot de store, felles innsatsene som skulle bygge et samfunn i krigstid. Behovene endret seg og det var nå behov for å se på hva «the manager» trengte for å lede de mange aksjeselskapene som begynte å vokse frem i etterkrigstiden (Arnulf, 2012, s. 58). Som en del av den nye tilnærmingen til ledelse, så de omfattende Ohio-studiene i USA på 1950-tallet på utallige ledere i alle slags organisasjoner. Dette i den hensikt å redegjøre for hva som hadde mest å si for både de ansattes trivsel, men også resultatene de kunne vise til. Den enorme datamengden viste seg å kunne reduseres til kun to punkter av betydning: oppgaveorientert og personorientert lederadferd (Arnulf, 2012, s. 59). Den oppgaveorienterte lederen er opptatt av å få gjort jobben, mens den personorienterte søker å anerkjenne medarbeiderne, spesielt de som gjør en god jobb.

På denne måten fikk lederen løst oppdrag ved å enten belønne eller anerkjenne medarbeidere som løste arbeidsoppgaver på en god måte, eller ved å straffe de som ikke lever opp til forventninger og krav. Denne byttehandelen mellom ansatte og sjef er med på å navngi teorien om *transaksjonsledelse* (Bass, 2021, s. 129). Selv om hundrevis av undersøkelser opp gjennom årene viser at begge disse to adferdene er tegn på både effektivt lederskap og gode resultat i en organisasjon, har det å kunne balansere lederskapet sitt mellom disse to aspektene, ledelse og styring, vist seg som viktig. En skjevfordeling til en av sidene, vil medføre at ansatte enten slutter eller at organisasjonen ikke oppnår noen resultater.

Det viste seg etter hvert vanskelig for ledere å vurdere når man skulle bruke de to adferdene, og forskningen la til en tredje adferd (ikke retning); *situasjonsbestemt lederskap* (Arnulf, 2012, s. 61).

Paul Hersey og Kenneth Blanchard var de som utviklet teorien, og intensjonen bak var å veilede sjefene i når og hvorfor man skulle velge ledelsesadferd. Hovedprinsippet er at medarbeiderens kompetanse- og motivasjonsnivå beskriver graden av ledelse som må benyttes. Etter hvert som medarbeideren blir mer erfaren, kan lederen endre sin tilnærming. Ved å utøve denne type ledelse er intensjonen at de blir mer og mer selvstyrt etter hvert som kompetansen øker (Thompson, 2021, s. 191). Lederen kan dermed etter hvert justere sin lederatferd deretter.

Transformasjonsledelse var den tredje retningen som trådte frem i ledelsesforskningen, og er fortsatt den mest populære retningen innen ledelsesforskning (Arnulf, 2012, s. 57). Bernhard Bass og Bruce Avolio er de som avslutningsvis krediteres for denne teorien. Den beskriver et endret forhold mellom leder og ansatt, hvor relasjoner nå spiller en viktigere rolle. Likevel bør dimensjonen med transaksjon fortsatt ligge til grunn. Utover dette stiller teorien andre krav til lederen, hvor vedkommende bør fremstå som karismatisk og visjonær. Inspirerende motivasjon og det å utvikle den ansatte intellektuelt, samtidig som man endrer fokuset fra individuelle til organisasjonens interesser. Ved å utvikle medarbeideren skapte man en indre motivasjon til videre arbeid (Bass, 2021). Gary Yukl (2005) beskriver i sitt arbeide hvordan en leder som klarer å veksle mellom å være oppgave-, relasjon-, og utviklingsorientert, vil ha de mest tilfredse medarbeiderne og oppnå best resultater (Yukl & Lepsinger, 2005, s. 372).

2.2 Militær ledelse

At begrepet ledelse er kontekst-avhengig, innebærer at det må knyttes til en bestemt kontekst og operasjonaliseres. God ledelse er ikke nødvendigvis det samme overalt og til enhver tid (Arnulf, 2023, s. 169). Lederskap som i ekstreme situasjoner er gunstig for måloppnåelse, vil i andre situasjoner oppleves som direkte destruktive og ikke gi effekt (Avolio, 2011, s. 56–57). Påstanden om at ledelse i Forsvaret er noe særegent, kommer fra overbevisningen om at det er visse forhold ved militær ledelse som stiller spesielle krav til lederen. Ledelse i konteksten av eksempelvis krig, krever noe ganske annet av lederen enn når man utdanner soldater i leir. Særegenheten det ofte henvises til i militær sammenheng er nettopp «in extremis» eller eksistensiell krig – en kontekst hvor lederens beslutninger kan påvirke den enkeltes overlevelse.

Tom Kolditz mener at det følgere ønsker og forventer av sine ledere endrer seg idet de blir redde og at alt dermed dreier seg om det å oppnå tillit. Han er også overbevist om at det ikke er noe skille mellom den fysiske risikoen man kan havne i, det å oppleve en fryktfølelse (for å tape store pengebeløp), å være i mottagende ende av sinne eller konsekvenser som vil true din nåværende tilværelse (Kolditz, 2020, s. 337).

Det er to viktige aspekter ved den «unike kjernen» i militær ledelse. For det første har Forsvaret, på vegne av staten, blitt delegert et ansvar om å ivareta statens overlevelse. I den forbindelse er det gitt et voldsmonopol som forventes å ivareta Norge sin overlevelse (Bjerga & Håkenstad, 2013, s. 56). En videreføring av dette monopolet innebærer at vi i ytterste konsekvens må være forberedt på å ta liv eller sette eget eller andres liv i fare for å ivareta måloppnåelse. Videre innebærer vår allmenne verneplikt at vi som befalingsmenn forvalter andre, voksne mennesker hele døgnet i over et helt år. Forsvaret tar fra dem deres frihet, de flyttes ut av sine kjente omgivelser og inn på et seksmannsrom i Indre Troms. Deretter trenes de opp til i ytterste konsekvens å ta andres liv eller miste eget på vegne av den norske stat. Det ansvaret krever en solid forankring i et felles sett med verdier for å kunne etterleve den høye etiske standarden som er satt for lederskapet som skal utøves i organisasjonen (Forsvaret, 2020, s. 6).

Behovet for mer troverdighet og psykologisk hardførhet er større hos ledere i farlige kontekster. Lederens troverdighet bestemmes av følgernes oppfatning av dem. Følgere må ønske å ledes. Beslutningstaking, teknisk kunnskap og dømmekraft blir forbundet med en leders ledereffektivitet. Dette innebærer å gjennomføre risikofylte oppdrag med minst mulig risiko for egne styrker. Soldater merker raskt når sjefen ikke er i stand til å ta kjappe, taktiske beslutninger (Sweeney et al., 2011). For å kunne ta slike beslutninger innebærer det at man har et mentalt overskudd. Et viktig moment for å oppnå dette, er å benytte seg av allerede fastlagte prosedyrer (Holth et al., 2023, s. 357). Ved å få enkelte oppgaver til å bli en del av muskelminnet vil man fristille kapasitet til å fatte beslutninger i stressede situasjoner. Dette fordrer dog langvarig trening og erfaring.

Sammenhengen mellom ledereffektivitet og soldatferdigheter er størst på det nivået de nyutdannede troppssjefene i Hæren tjenestegjør (Kibsgaard, 2023, s. 231). De forventningene soldater har til sine militære ledere er oftest preget av stereotyper, ikke ulikt ledelsesidealet det utdannes mot ved Krigsskolen – en sterk og tydelig leder (L. E. Aas, 2022). Det at man kan utvise gode ferdigheter som kriger og samtidig utstråle selvtillit (de to henger ofte sammen), er med på å underbygge den oppfattelsen av ledereffektivitet (Sweeney et al., 2011, s. 5).

Selv om det som anses som kjernen i *militær ledelse* er knyttet til det å skulle planlegge og gjennomføre militære operasjoner, blir begrepet delt inn i de to dimensjonene *lederskap* og *styring* (Forsvaret, 2020, s. 8).



Figur 1: Forsvarets operasjonalisering av begrepet militær ledelse (Forsvaret, 2020, s. 8).

På en måte i hver sin side av spekteret, men likevel er de bundet sammen i et forhold hvor den ene betinger den andre (Lunenburg, 2011, s. 3). Begge de to dimensjonene fokuserer på mål og resultat, men de skiller best ved å si at lederskap er personorientert og styring er systemorientert (Ladegård & Vabo, 2010, s. 18). Avveiningen mellom bruken av enten lederskap eller styring, kan ofte bestemmes av den samfunnsmessige konteksten en organisasjon er innlemmet i. Eksempelvis vil organisasjoner som er preget av å være i stabile og sammensatte former ha størst behov for styring og mindre behov for ledelse (Ladegård & Vabo, 2010, s. 23). Dette kan overføres til Hæren, hvor hverdagen ofte preges av at det er (i utgangspunktet) rutinepreget og kjente problemer man står ovenfor. Dette i fredstid vel og merke. Behovet for å vedlikeholde organisasjonen (avdelingen) er da større enn behovet for å endre den (Hjortmo, 2023c, s. 51). Dette på tross av at Forsvaret til stadighet står ovenfor omfattende endringsprosesser.

I tillegg er standardisering av atferd et viktig trekk ved styring og en avdelings økte krav til gjennomsiktighet ved kontroll kan ofte oppleves som begrensende for handlingsrommet til en leder (Ladegård & Vabo, 2010, s. 29). Dette på tross av at intensjonen er å gi større frihet nedover i organisasjonen. Forsvarssjefen ønsker en tydelig militær leder som utfordrer etablerte tenkemåter og ivaretar de mellommenneskelige relasjonene, samtidig som man er underlagt et kontrollregime som sørger for standardisering og forutsigbarhet. Forsvaret er underlagt alminnelige regler for statlig, offentlig forvaltning og arbeidsgiveransvar. Organisasjonens ledere må derfor klare å balansere krav til lederskap med krav til styring. Det er viktig å ha et bevisst forhold til denne balansen (Forsvaret, 2020). En militær leder må derfor være i stand til å veksle mellom det operative ansvaret og det å ivareta sine forvaltningsoppgaver. Vedkommende må klare å balansere styring og lederskap, tilpasset de kravene som situasjonen stiller (Hjortmo, 2023c, s. 52).

Haakon Hjortmo beskriver også hvordan forutsigbare problemer i Forsvaret løses ved bruk av beslutningsprosess, stridsdriller og forvaltning (styringsverktøy). Det er når man stilles overfor ukjente og komplekse problemer at man må ha evnene til å få med seg hele organisasjonen i en utforskende og problemløsende tilnærming. I disse situasjonene må lederskapet motivere og inspirere til felles

målsetninger (Hjortmo, 2023b, s. 117). Det er ofte problemet som skal løses som predikerer hvilken type ledelse som kreves. Ved å skille mellom *tame*, *wicked* eller *critical problems*, vil man også lettere kunne tolke hva slags tilnærming som er nødvendig for å løse situasjonen. *Tame problems* er gjerne kompliserte, men man har ofte stått overfor de før. Mengden usikkerhet knyttet til problemet er begrenset og de kan oftest løses ved å kjenne til riktig planprosess eller styringsverktøy. Lederskap bør knyttes til *wicked problems* da de ofte er mer komplekse, man har ikke stått overfor det tidligere og det er usikkert hva som bør være løsningen. Den siste kategorien, kommando, er best egnet til å løse *critical problems* eller kriser. I disse tilfellene kreves det beslutsomhet og konkret, overbevisende handling (Grint, 2008).

Dette i sin tur skaper et behov for en lederskapskompleksitet hos den enkelte leder (Hjortmo, 2023b, s. 125). Kompleksitetsperspektivet er kritisk til det tradisjonelle synet på ledelse og «Ledelse er for viktig til å overlates til ledere alene» (Arnulf, 2021). En leders handlinger skjer sjelden i et vakuum og det er som del av en organisasjon med medarbeidere og soldater at både oppslutning og beslutninger blir effektivt. I dagens omgivelser er lederen avhengig av hele avdelingens ressurser for å både identifisere, men også løse komplekse problemer. Spesielt tilpasningsdyktighet og håndtering av lederutfordringer som kommer uforvarende og fremstår som komplekse er viktig (Hjortmo, 2023b, s. 125). Herunder kommer viktigheten av at den militære leder er seg bevisst egen fremferd og samhandling og vet hvordan man best mulig utnytter tilgjengelige ressurser (Forsvaret, 2020, s. 9). Det tilfaller oftest sjefen å tilrettelegge og skape et klima som muliggjør samarbeid både internt og mellom avdelinger.

Forsvaret tar utgangspunkt i tre overordnede kategorier for lederatferd: samspills- og relasjonsorientert, oppdragsorientert og utviklingsorientert lederatferd (Forsvaret, 2020, s. 9). Disse er basert på blant annet Yukl (2005) sine tidligere beskrevne oppgave-, relasjons- og utviklingsorienterte ledelse. *Samspills- og relasjonsorientert lederatferd* henspiller på lederens evne til å ivareta mellommenneskelige relasjoner. Det å kunne bygge gjensidig tillit og bruke tid på å se de individuelle behovene og utvikle den enkelte inngår i denne kategorien. *Oppdragsorientert lederatferd* kan beskrives som det de fleste kanskje forbinder med militær ledelse og innebærer planlegging, fordeling av ressurser og oppfølging av tildelte arbeidsoppgaver. *Utviklingsorientert lederatferd* spiller på evnen til å tenke kreativt og oppmuntre til nye ideer og kollektiv læring, samtidig som man klarer å implementere små og store endringer (Forsvaret, 2020, s. 9). Å ta utgangspunkt i en av disse lederatferdene innebærer at man klarer å se hva situasjonen og enheten man leder trenger for å løse oppdraget best mulig. Overordnet disse tre lederatferdene er faktoren *rollemodell*. En leder skal gå

foran som et forbilde og utvise de riktige verdier ved både sine holdninger og handlinger. Her igjen understrekes viktigheten av den verdibaserte ledelsen som skal ligge til grunn for alt vi gjør.

Ser man på fremherskende, beskrevet teori og Forsvarets adaptasjon av denne, skal en leder kunne håndtere: å *løse oppdrag, ta vare på sine soldater, og utvikle seg selv og sine undergitte*. Men hvordan sørger vi for at dette skjer i praksis og hva sier ledende teori om hva som er effektiv pedagogikk? Hva er offiserens rolle og hvordan har Forsvarets utdanningsinstitusjoner forsøkt å tilrettelegge for dette? De kommende avsnittene tar for seg disse spørsmålene.

2.3 Pedagogikk

Forsvarets pedagogiske grunnsyn (FPG) beskriver de grunnleggende og styrende faktorene for opplæring og trening i Forsvaret. Læring defineres der som en interaktiv prosess hvor man hele tiden tolker, tilpasser og innlemmer ny viten til det man allerede kan. Den lærende er i sentrum og Forsvarets opplæringsmetoder må være fleksible. Målet beskrives som en reflektert yrkesutøver og læringen må hele tiden tilpasses dette (Forsvaret, 2006, s. 9). Som et resultat blir det grunnleggende prinsippet for utdanning i Forsvaret; «synergi mellom teori og praksis» (Johansen, 2023, s. 200).

Effektiv pedagogikk

For å nærmere beskrive hvordan læring og utvikling er tiltenkt gjennomført i Forsvaret, er Charles Jennings sin modell for læring og utvikling beskrivende. Modellen viser hvordan sytti prosent av all læring og utvikling bør skje ved utførelse av egne arbeidsoppgaver. Tjue prosent skal være refleksjon og kun ti prosent er tilføring av formell utdanning og teori. Hensikten er å utvide lærings- og utviklingssituasjoner til utenfor klasserommet og sette de inn i en relevant kontekst eller den enkeltes daglige virke (Jennings, 2013). Ved å benytte seg av kontekstrelevante utviklingserfaringer vil man dermed øke sannsynligheten for at det man tilegner seg blir senere brukt i praksis (Hjortmo, 2023a, s. 89). Dette gjenspeiler, etter denne oppgavens skjønn, Forsvarets læringsprosess på en god måte.

Transfer of training innebærer det å overføre og benytte seg av de kunnskaper eller ferdigheter som en har tilegnet seg under utdanning eller trening. Generalisering og vedlikehold er noen av de viktigste forutsetningene for å oppnå en vellykket *overføring av ferdigheter*. Arbeidsplassen har vist seg å ha en betydelig innvirkning på denne overføringen etter utdanning. «Transfer climate», støtte og oppfølging fremheves som de viktigste faktorene for å oppnå en vellykket overføring. De tre forholdene som er essensielle for å påvirke overføringen av ferdigheter, er; egenskaper hos de som utdannes, utformingen på utdanningen og egenskaper ved arbeidsmiljøet. De nyutdannede må altså gis muligheten til å prøve

ut sine nye ferdigheter når de er tilbake i stilling. Utprøvingen av de nye ferdighetene må i sin tur følges opp av ytterligere læringsmuligheter (after action review og tilbakemeldinger) (Grossman, 2011, s. 106–108).

US Army's lederskapsdoktrine, *BE, KNOW, DO*, har en egen modell som viser hvordan lederutdanning, ledertrening og lederutvikling henger sammen. Doktrinen beskriver hvordan lederen trenger kunnskaper (KNOW), ferdigheter (DO) og holdninger (BE) for å lykkes. Effektiv utnyttelse av denne modellen innebærer en forståelse for relevant teori, trening på tilhørende ferdigheter og personlig vekst. Rammeverket modellen danner er tiltenkt å hjelpe den enkelte leder med å ta et steg tilbake og se på helheten i lederskapet. Intensjonen er at den skal dekke alle de små og store tingene man gjør i løpet av en dag (*FM 22-100*, 1999, s. 20).

Erfaringslæring

I Konsept for leder- og ledelsesutvikling i Hæren (KLLU, 2018) brukes David A. Kolb sin visuelle modell over erfaringslæringssyklusen. Kort forklart så beskriver den hvordan man lærer av erfaringer. Syklusen begynner med en erfaring som man deretter skal reflektere over. Ved å analysere handlingen vil man kunne komme til steg tre: utvikle ny handlingsteori. Hvilke konklusjoner kan man trekke, og hva har en lært? Deretter kan man teste den nye kunnskapen ved handling og en ny erfaring vil dermed «avslutte» syklusen (Borud, 2023, s. 32; Kolb & Kolb, 2013, s. 8). For å få tilgang til og bearbeide de erfaringene som Kolb henviser til, er refleksjon et viktig moment. I *Militær leder- og ledelsesutvikling i teori og praksis* (2023), nevnes ordet refleksjon 322 ganger. «Refleksjon er en bevisst og strukturert måte å tenke på» (Hjortmo et al., 2021, s. 11). Det som setter sammen en handling og den eventuelle lærdommen man tar med seg videre, er nettopp refleksjon. Ved å reflektere rundt egne erfaringer i en gruppe, er sannsynligheten for å få nye erfaringer og å lære kollektivt mye større (Moldjord, 2023, s. 435).

Dagens forskning, sammen med Forsvarets grunnleggende dokumenter (FPG, FGL og KLLU), underbygger alle viktigheten av erfaringslæring. Men for å lykkes med dette, understrekes også viktigheten av å skape en god læringskultur hvor det ufarliggjøres å gjøre feil (Hæren, 2018, s. 6). Det er også en lang tradisjon i Hæren for å benytte seg av tilbakemeldinger for å utvikle egen og avdelingens praksis. Erfaringslæring er en grunnleggende del av både lederutdanningssystemet og kulturen i Forsvaret (Horgen, 2023, s. 413).

Oppsummert defineres derfor *effektiv pedagogikk* til at lærings- og utviklingssituasjonene bør være erfaringsbaserte og kontekstrelevante, samtidig som de settes inn i en teoretisk ramme. Og den beste måten å få tilgang til disse på, er gjennom refleksjon over egen praksis.

2.4 Lederutvikling

Lederutvikling og ledelsesutvikling er, som lederskap og styring, prosesser som er gjensidig avhengige av hverandre. Det som skiller dem, er at lederutvikling er en individuell prosess som ikke nødvendigvis vil ha noen innvirkning på selve organisasjonen. Ledelsesutvikling er motsatt og drives av felles mål og en kollektiv innsats for å gjøre organisasjonens ledelse bedre (Hjortmo, 2023c, s. 60). Denne oppgaven vil fokusere på selve *lederutviklingen*. Skillet som dras mellom utdanning, trening og utvikling av ledere er ofte uklart og det kan være vanskelig å se på de tre totalt adskilt fra hverandre. Man kan heller se på det som at de tre aktivitetene overlapper og komplementerer hverandre. Det vanligste er å begynne med å skaffe seg en grunnleggende forståelse for noe, gjennom utdanning. Deretter bruker man denne kunnskapen praktisk i trening. En kontinuerlig utvidelse av ervervet kunnskap, ferdigheter og personlige egenskaper oppnår man ved utvikling. Ledertrening og -utdanning er tydelig avgrenset i tid og har et kortere forløp, mens lederutvikling har et langsiktig perspektiv (Day, 2000, s. 584). Dermed kan det være naturlig å legge lederutdanning og -trening under paraplyen til lederutvikling (Hjortmo, 2023c, s. 56).

Lederutvikling forklart

I utgangspunktet kan lederutvikling være nesten hva som helst slags aktivitet, bare det ender i et målbart resultat; «bedre ledelse» (Arnulf, 2012, s. 106). Forskningsfeltet *lederutvikling* er preget av en mangel på et solid empirisk og teoretisk grunnlag, spesielt når det kommer til å beskrive hvordan utviklingen foregår. Likevel viser forskning til at lederutviklingsprogram er med på å utvikle kunnskapene, ferdighetene og evnene til lederen. Christina Lacerenza (2017) er blant de nyeste som viser til at lederutvikling er mer effektivt enn kanskje tidligere antatt.

Det synes å være en overbevisning innenfor fagfeltet, at lederutvikling er en kontinuerlig prosess som foregår over tid. Manuel London og Todd J. Maurer (2004) har utarbeidet en modell for lederutvikling i organisasjoner som legger vekt på kontinuerlig læring og tilpasning. Modellen viser blant annet til viktigheten av tilbakemelding og vurdering, noe som bør komme fra flere kilder som egenvurdering, kollegavurderinger og eksterne vurderinger. Betydningen av kontekst i utviklingen fremheves, og lederutvikling er et felles ansvar mellom individ og organisasjon. Individet må selv oppsøke

muligheter og arenaer for læring, men det er organisasjonen sin jobb å gi støtte og ressurser til utviklingen (London & Maurer, 2004).

Likevel, om man skal lykkes med disse tiltakene er det essensielt å kjenne til både organisatoriske og individuelle forutsetninger for egen virksomhet. Lederutvikling kan deles inn i formelle og uformelle tiltak. Formelle tiltak avgrenses til å være «..systematiske og målrettede intervensjoner med intensjon om å øke deltagernes kunnskaper, ferdigheter, egenskaper og holdninger relatert til ledelse» (Hjortmo, 2023a, s. 73–76). Ofte beskrivende for de formelle tiltakene, er at de er mer krevende. Det skal settes av tid til å gjennomføre eksempelvis seminarer, rollespill eller praktiske lederoppgaver. Et annet aspekt er tilpasningen man må gjøre for å utfordre de lederne som deltar i opplegget. Uformelle tiltak er ofte det som er enklest å få til i en organisasjon. Dette spesielt da det som viser seg å gi best effekt er å benytte seg av ledernes egne erfaringer til å utvikle seg.

Den kanskje viktigste kilden til uformell lederutvikling er egne ledererfaringer «on-the-job» (Day et al., 2009; DeRue & Myers, 2014; McCauley et al., 2010), hvor ledere tar på seg lederansvar og nye lederutfordringer, og samtidig reflekterer over, evaluerer og trekker lærdommer fra disse erfaringene. (Hjortmo, 2023a, s. 76)

Spesielt viktig når man benytter seg av den uformelle praksisen, er den delen hvor man trekker lærdom ut av erfaringer. Dette for å bevisstgjøre lederen på lærdommene og utviklingsprosessen som finner sted.

Forskning (Lacerenza et al., 2017; Leskiw & Singh, 2007) som har sett på hva som går igjen i det man beskriver som effektive lederutviklingsprogrammer, viser til at de viktigste komponentene er: en grundig behovsanalyse, valgt lederutviklingsprogram bør være forankret og anerkjent av både organisasjon og ledelse, man bør systematisk benytte seg av tilbakemelding, varierte metoder med fokus på praksiserfaring er viktig og det bør fysisk skje på arbeidsplassen eller som minimum innad i egen organisasjon. Disse funnene forsterkes i sin tur ved å se på de vanligste fallgruvene ved lederutviklingsprogrammer. Svakheterne som går igjen, er mangel på analyse av hvilke deltakere som trenger hva, bruk av pedagogikk som vanskelig lar seg overføre til deltakernes reelle jobb og ikke god nok integrasjon i organisasjonen (Arnulf, 2012, s. 106–107).

Det er viktig med en kultur som oppmuntrer til lederutvikling og det må være åpenhet for et læringsmiljø som tilrettelegger til at man oppsøker tilbakemeldinger og utviklingsarenaer. Det at

nærmeste sjef og kollegaer utviser sosial støtte og at det skapes et fundament av psykologisk trygghet innad i egen organisasjon, vil være med å muliggjøre lederutvikling hos den enkelte på alle nivå (Hjortmo, 2023a, s. 81). Det som oftest går igjen i «aktiviteten» lederutvikling, er aksjonslæring, kryssfunksjonell rotasjon, 360-graders tilbakemelding, eksponering for erfarne ledere, coaching og mentoring, eksponering for strategisk agenda, eksterne utdanningsprogram og transformasjonsledelse (Arnulf, 2012, s. 114–115).

Som et motstykke har konsultenfirmaet McKinsey sett på hvorfor lederutviklingsprogrammer eventuelt mislykkes. De fremhever fire årsaker som går igjen; 1) man overser kontekst og viktigheten av denne, 2) har en frikobling av refleksjon fra ekte arbeid, 3) Undervurderer tankesett og det å endre disse og 4) unnlater å måle resultat og overvåke virkningen av gjennomført program (Gurdjian et al., 2014).

Oppsummerende bør da effektiv lederutdanning, -trening og -utvikling være: kontinuerlig, helhetlig og kontekstspesifikk.

2.5 Lederskapsutfordringer

Utfordringer er en viktig del av en leders utvikling. Det er først når en blir stilt ovenfor slike prøvelser at man får utfordret eget tankesett, handlemåte og dermed får bedre innsikt og kjennskap til ukjente sider ved seg selv. Ofte når ledere utfordres så vil de også motiveres og få en indre driv etter å lykkes. For de vet med seg selv at økt selvtillit, erfaring og mestringstro er gevinsten i andre enden (Hjortmo, 2023a, s. 90). Likevel, det må være en fornuftig balansegang mellom utfordringene og allerede ervervet kompetanse, erfaring og støtte.

Bakker & Demerouti (2007) utarbeidet en modell, Job Demands-Resources (JD-R, JK-R på norsk), som er tiltenkt å beskrive to arbeidsforhold som virker inn på de ansattes trivsel: jobbkrav og jobbressurser. Jobbkrav er de fysiske, psykologiske, sosiale eller organisatoriske aspektene ved jobben som hele tiden krever noe av arbeidstakeren. Dette kan være seg høy arbeidsbelastning, korte tidsfrister og krevende arbeidsforhold til kollegaer eller kunder. Jobbressurser på den andre siden, er de forholdene som støtter den ansatte (tilgang til informasjon, egen kompetanse og veiledning eller utvikling) (Bakker & Demerouti, 2007, s. 312). Intensjonen med modellen var å beskrive hvordan ansatte kan være tilfredse og sågar utvikle seg under hardt arbeidspress dersom man har tilstrekkelig med jobbressurser. JK-R-modellen stod i kontrast til tidligere forskning som bare hadde satt søkelys på at en høy arbeidsbelastning hang sammen med utbrenthet og mistrivsel. Modellen beskriver blant

annet hvordan en høy arbeidsbelastning som møtes med tilstrekkelige ressurser, vil kunne føre til opplevelse av mestring og motivasjon (Vinterdal, 2023, s. 11).

Den grunnleggende lederskapsutfordringen i Hæren er ansett å være: «..å opprettholde den kollektive viljen til å løse oppdrag og ta opp kampen i møte med motstand og usikkerhet...» (Forsvaret, 2021, s. 39). Militære ledere utfordres hele tiden til å være mer og mer komplekse og tilpasningsdyktige i sine former for lederskap. Dette er som en følge av de sammensatte interaksjonene i den militære kontekst. Man må som militær leder være klar til å ta beslutninger og lage planer som kan koste medsoldater livet. Eget liv kan også gå tapt. Samtidig er beslutningsgrunnlaget ofte både sviktende og mangelfullt i stadig mer dynamiske situasjoner (Hjortmo, 2023b, s. 106). En av måtene KS trener kadettene i å håndtere lederskapsutfordringer på, er ved å løse patruljeoppdrag på lagsnivå. Ved å benytte seg av alle kontekstfaktorene rundt selve oppdragsløsningen (regnvær, truger, våpenreim som gnager, lange flankemarsjer i ulendt terreng og usikkerhet rundt oppdragets varighet), får de følt på den usikkerheten som de senere vil bli stilt overfor i avdeling (Kibsgaard, 2023, s. 244; Krigsskolen, 2023b). Summen av alle disse situasjonsvariablene og usikkerheten de utgjør, bidrar til å utvikle tydelige, troverdige og bevisste ledere på taktisk nivå.

2.6 Lederutdanning i Forsvaret

Forsvaret tilbyr en av de få utdanningene i Norge som utdanner ledere fra dag én. Fra første dag i utdanningen vil man måtte forholde seg til andre mennesker som er under press og må gjøre arbeidsoppgaver de ikke ville gjort dersom de hadde et reelt valg. Det oppfølgingsbehovet som dette skaper, samt den løpende tilbakemeldingen man får både fra instruktører og andre kadetter (som bytter på å bli ledet), er det få andre organisasjoner som gjør eller har mulighet til å gjøre. En annen vesentlig fordel som er med på å skille den militære tilnærmingen til lederutvikling fra den sivile, er muligheten til å selektere personellet som skal inn i lederrollen (Eikerapen, 2023b). På denne måten vil man kunne få tak de som i utgangspunktet har riktig personlighet og egenskaper, samt personlig interesse og motivasjon til å bli ledere.

Krigsskolens utdanning og utvikling av offiserer

For å sikre Forsvarets evne også i fremtiden, er det viktig å vektlegge kontinuerlig læring og utvikling. Dette er med på å redusere sannsynligheten for at våre ledere møter kommende utfordringer med «... utdaterte, standardiserte, overlærte og rigide responser» (Hjortmo, 2023b, s. 109). For å oppnå dette er det nødvendig at utdanningen som tilbys gjør kadettene i stand til å fortsette egen utvikling, med profesjonens oppgaver og krav som målbilde (Skaug, 2012, s. 75). KS sitt formelle utdanningsprogram innenfor ledelse er et treårig løp hvor viktigheten av samspillet mellom teori,

praksis og refleksjon fremheves (Hjortmo, 2023a, s. 77). Triaden er gjenkjennbar fra både lederskapsdoktrinen til amerikanerne og vårt eget pedagogiske grunnsyn, som tidligere beskrevet.

Lederutdanningen og -utviklingen ved KS har i lang tid vært preget av at den er handlingsorientert, og det er lite av det vitenskapelige grunnlaget for «hvorfør man har gjort hva» som er skrevet ned og dokumentert. Instruktørens erfaring har vært det retningsgivende i utarbeidelse av læringsaktiviteter (Holth, 2023, s. 259). Da Krigsskolen ble underlagt samme krav som andre høyskoler og universitet i Norge, ble det også et behov for å tilpasse utdanningen de nye kravene. I et grundig arbeid med hensikt om å synliggjøre og dokumentere det eksisterende kunnskapsgrunnlaget til lederutviklingen ved Krigsskolen, ble det nedsatt et strategiarbeid: *Utdanning for fremtidens offiserer 2011-2013* (2012). Dette resulterte i skolens kompetansemodell. Lederutviklingen beskrives av KS som en gjennomgående prosess hvor kompetansemodellen brukes som en didaktisk modell for utvalg og gjennomføring av undervisning (Holth, 2023, s. 263).

Beskrivelse av kompetanseområdene	
Selvkompetanse	<i>handler om lederens relasjon til seg selv og bevissthet om egen personlighet, ferdigheter, holdninger og verdier. Lederen må forstå hvordan h*n påvirker andre, og andres effekt på en selv. Egne tanker, følelser og handlinger må håndteres og reguleres på hensiktsmessig måte, gjennom selvedelse.</i>
Sosial kompetanse	<i>er lederens relasjoner til dem man leder, kollegaer, og andre aktører i oppdragsløsningen. Lederen må være bevisst hvordan relasjoner påvirker situasjonsbevissthet og beslutninger, og hvordan individer fungerer sammen. Dette innbefatter evne til å forstå sosiale situasjoner, kommunisere godt med andre og etablere tillit.</i>
Fagkompetanse	<i>forstås som den faglige og spesialiserte kunnskap lederens må inneha for å lede avdelingen og løse oppdrag.</i>

Figur 2: Beskrivelse av de forskjellige kompetanseområdene (Borud, 2023, s. 26). Lederkompetanse er overordnet de tre andre områdene beskrevet og er et samlebegrep for alt en militær leder skal kunne. Modellen beskriver hvordan militær lederkompetanse innebærer å lede en militær avdeling; å lede planlegging og gjennomføring av militære operasjoner i krise, konflikt, krig og fred (Hjortmo, 2023d). For å utvikle lederkompetansen sin må man i stor grad benytte seg av «profesjonsrelevante, reelle og kontekstnære utfordringer og ledererfaringer» (Hjortmo, 2023c, s. 43).

«Forsvarets ledere skal være rollemodeller og kunnskapsbærere som skaper rom for refleksjon og diskusjoner» (Forsvarsdepartementet, 2021, s. 13). En god rollemodell i Hæren er tro mot seg selv og

egne verdier, noe som er spesielt viktig for Forsvaret all den tid vi har et uttalt verdigrunnlag (Forsvaret, 2020, s. 2). En av KS sine utfordringer er dermed hvordan man skal utdanne lederne til å være selvstendige og trygge på egne verdier og standpunkt, samtidig som at deres beslutninger har utspring i organisasjonens verdier og holdninger (Holth, 2023, s. 257). De som nå utdannes ved KS har et helt annet fundament enn tidligere kadetter. De er vesentlig yngre og har liten til ingen tidligere militær erfaring. Dette medfører at en grunnleggende kjennskap og forståelse for den militære profesjon og våre verdier ikke lenger er noe de starter utdanningsløpet sitt med. Den manglende forkunnskapen til Forsvarets kultur, verdier og profesjon gjør at det er krevende å ta igjen alt det tapte ved Linderud (KS). Skolen har ikke de mulighetene til å oppnå den samme effekten som det å jobbe i avdeling gir. På mange måter utdannes og dannes kadettene i et vakuum adskilt fra de operative avdelinger de skal inn i.

Offiserens kompetanse

Etter innføringen av OMT og URE ble det et skille mellom offiserer og sersjanter. For ordens skyld er det et uttalt ønske om at man fokuserer på hva de to har felles og hvordan de komplementerer og underbygger hverandre, heller enn å se på hvordan de to kategoriene er ulike. Likevel er det ufravikelig områder som skiller de to ad. Eksempelvis er det troppssjefen som «... er ansvarlig for alt det troppen gjør eller unnlater å gjøre» og man må alltid være et eksempel til etterfølgelse for alle kav som måtte stilles (*Instruks for Command team*, 2020, s. 4). Offiserens funksjon og ansvar som leder stiller spesielle krav til kompetanse. Innenfor operasjoner, utdanning og trening samt drift av egne enheter, må de kunne gi retning og sette tydelige rammer. Evne til å analysere problemer for å kunne prioritere og beslutte hvordan tildelte ressurser skal benyttes, må være innenfor deres kompetanseområde. Dette i sin tur stiller et todelt krav til offiseren; 1) vedkommende skal kunne lede spesialist-kompetanse (vite hvordan man benytter tilgjengelig befal sin kompetanse) og 2) en må inneha bred kompetanse selv, med andre ord være en militær generalist (*Hærens ledere*, 2017, s. 6).

Det treårige studieløpet ved KS beskrives på nettsiden som en profesjonsutdanning som skal sette offiseren i stand til å ta beslutninger under forhold som er preget av «høy kompleksitet, fare og stress». En direkte konsekvens av beslutninger tatt kan føre til død (Forsvaret, 2023). Merk her at den formelle utdanningen innenfor forvaltning dekkes av HMS- og linjelederkurs (nettbasert i all hovedsak) samt en IA-sertifisering i regi av Hærstaben (HST-P AGS). Undervisningen er lagt til emnet «Utdanning i avdeling». Kadettene fag- og funksjonsutdanning er delt i tre, hvorav første del gir de generell troppssjefskompetanse. Andre del er fagspesifikk utdanning innenfor eget våpen/troppeart. Siste og tredje del er utdanning innenfor taktisk samvirke. I tillegg har praksisen som gjennomføres i avdeling egne læringsutbytter.

Når det kommer til studiets oppbygning innenfor faglig kompetanse som kreves av en militær leder, inneholdt respondentenes kull følgende emner:

Første studieår				
1. semester	Grunnleggende offiserskompetanse	Offiseren, staten og samfunnet	Offiseren og krigen	Offiseren som leder
2. semester	Landmaktens grunnlag med troppssjef grunnkurs		Militær problemløsning og metode	
Andre studieår				
3. semester	Kontekst landoperasjoner		Taktisk samvirke	
4. semester	Ledelse i strid		Complex operations	
Tredje studieår				
5. semester	Utdanning i avdeling		Grunnleggende fellesoperasjoner	
6. semester	Offiseren		Syntese - taktikk, ledelse og felttjeneste. Bacheloroppgave	

Figur 3: oversikt over emnene som inngikk i bachelor i ledelse og landmakt med oppstart i 2019 (Forsvaret, 2023).

Torill Holth sammenfatter i sitt kapittel, «Med godt lederskap i siktet ...», hva Hæren mener er ønsket måltilstand for gode ledere. Hun beskriver både lederens ønskede egenskaper og den kulturen vedkommende skal bygge opp og vedlikeholde. Når det kommer til Hærens ledere, skal de: ta gode beslutninger, evne å skape oppslutning om oppdragsløsning, de er utøvere av balansert lederadferd samtidig som de handler i tråd med Forsvarets ledelsesfilosofi. De har en organisatorisk forståelse og evner til å utvikle gode ledelsesprosesser *samtidig* som de kan videreutvikle egne undergitte ledere og medarbeidere i tråd med Hærens konsept for lederutvikling (Holth, 2023, s. 266). Det både studieplanen og Holth sin sammenfatning viser til, er en overvekt av fagmilitær, profesjonsnær kompetanse som skal erverves i de tre årene med utdanning og under tjeneste etterpå.

Førstegangsledelse

Etter fullført utdanning, viser forskning (Hill, 1992; Haaland & Dale, 2012) at de første tolv månedene er spesielt viktige og formative for en førstegangsleder. I tillegg kan opplevelser i denne perioden følge vedkommende resten av livet, både i positiv og negativ forstand (Haaland & Dale, 2012, s. 11–12). Støtte og oppfølging, samt å få muligheten til refleksjon og læring fra egne opplevelser, er noe av det viktigste for å få utnyttet de forskjellige læringsarenaene man blir satt i (Haaland & Dale, 2012, s. 135, 177).

Det finnes et hav av lederutviklingsprogrammer å velge blant der ute, men ser man nøyere på innholdet, er det påfallende hvor lite oppmerksomhet som rettes spesifikt mot de lederne som trer inn i gjerningen for første gang. Målgruppen for nesten alle programmer som tilbys, er de erfarne lederne som har praktisert yrket i mange år. Solstrandprogrammet og Forsvarets mentorordning er to

eksempler. Argumentasjonen for dette er at det er de erfarne lederne som har en satt lederidentitet og erfaringer som kan utvikles.

Det som virker forsømt, er bevisstheten rundt at å bli leder for første gang er en omfattende prosess som innebærer store omveltninger for den involverte leder. Vedkommende kommer ofte rett fra utdanning og er forventet å lære seg en rekke nye begrep, verktøy, ferdigheter og sosiale koder. Den naturlige prosessen som følger er ofte todelt. En ny identitet vil utvikles og et lederskifte skal gjennomføres. Utviklingen av identitet er den endringen som skjer hos lederen selv, ved at vedkommende kvitter seg med sin tidligere rolle som fagperson. Man går fra å være en individuell bidragsyter og over til å bli en bidragsyter gjennom andre (Haaland & Dale, 2005). For respondentene i denne oppgaven innebærer dette å gå fra det å være kadett og i en læringssituasjon ved KS, hvor de hele tiden er i hovedfokus, til å bli det utøvende ledelsesleddet som skal nå avdelingens mål (gjennom andre). På toppen av dette står man midt i et lederskifte som innebærer å overta etter en tidligere sjef som hadde sine egne prosjekter og personellsaker gående.

Utenforskapet som ofte følger med å være leder er en uvant opplevelse for mange. Det å begynne i en ny organisasjon innebærer ofte mye av den nytilsatte. Når man ansettes som leder i tillegg, blir dette enda mer fremtredende. Fokuset og litteraturen har tidligere hatt en tendens til å konsentrere seg om hva selve lederen og ikke organisasjonen må gjøre som del av en slik prosess (Haaland & Dale, 2005). Dale henviser til at all forskning viser at det er lederskiftene som er det mest stressende for en førstegangsleder, og likevel er tendensen at nytilsatte ofte overlates til seg selv og sine mangelfulle forutsetninger (Eikerapen, 2023a).

Linda Hill beskriver med grunnlag i sine empiriske studier på førstegangsledere at det er i løpet av det første året at identiteten som leder blir til. Studien avdekket at de lederne som ble ansett som å ha lyktes med transformasjonen til leder, viste alle til å ha vært gjennom fire transformerende oppgaver: 1) lære hva det egentlig betyr å være leder, 2) utvikle relasjonelle ferdigheter, 3) utvikle større selvinnsikt og 4) lære og takle stress og følelser (Hill, 1992, s. 6–8).

Med bakgrunn i dette bør det ligge en omforent tanke eller plan for hvordan nye ledere tas imot og innlemmes i organisasjonen. Lederutvikling starter med at man får utført lederskap for første gang. Først når utøvelsen av ledergjerningen starter, får en utfordret egen lederidentitet med relevante problemstillinger og arbeidsoppgaver som får ekte konsekvenser for de involverte. Ansvar som tilfaller lederen, er ikke lenger over når øvelsen eller arbeidsdagen avsluttes. Fra å være i korte

føringsroller i regi av KS, hvor beslutninger har liten til ingen konsekvens, blir man nå satt i en posisjon hvor reelle beslutninger skal tas.

Teorikapitlet har tatt for seg det som anses som mest relevant for å belyse denne oppgavens tematikk. Først ble utviklingen av fenomenet ledelse gjort rede for på et overordnet nivå, hvor slutningen er at det å veksle mellom en oppgave-, relasjons-, og utviklingsorientering er det som er mest kosteffektivt for en leder. Militær ledelse er ikke ulikt, men styres ofte av behovet for å kunne håndtere ekstreme situasjoner. Innenfor pedagogikken viser det seg at erfaringsbaserte og kontekstrelevante læringssituasjoner utgjør den beste læringsarenaen. I tillegg er viktig å ikke glemme den viktige rollen til refleksjon i disse situasjonene. Lederutviklingen har hatt en tendens til å forsømme førstegangslederen. På sin side gir KS et inntrykk av at utdanningen samsvarer med det som anses som god pedagogikk, men det skisseres samtidig et bilde av at det didaktiske utvalget innenfor fagkompetanse har en slagside mot planlegging av operasjoner og ledelse i strid. Såkalte grønne fag.

3 Metode

Følgende kapittel beskriver den valgte metodiske tilnærmingen til oppgaven. Først fremlegges forskningsdesignet, deretter beskrives valgt metode for datainnsamling. Systematiseringen og analysen av datamaterialet beskrives kort, før en kritikk av valgt metode og litteratur. Avslutningsvis utforskes forfatterens for forståelse og etiske betraktninger knyttet til denne masteroppgaven.

3.1 Forskningsdesign

Denne oppgaven er en kvalitativ, eksplorerende studie som ser på erfaringene til nyutdannede offiserers første år i avdeling. Den vil også forsøke på å kaste lys over hvordan FHS og Hæren eventuelt bør ivareta dem under sitt første år som ledere. For datainnsamling er det valgt å gjennomføre semistrukturerte intervju av primærkildene som er identifisert. Diskusjonstemaene for intervjuene ble delt ut til respondentene i forkant med den hensikt å få mest mulig reflekterte svar. Det er valgt ett spesifikt kull fra KS som respondenter. Disse måtte ha vært troppssjefer ved Brigade Nord i sitt første år etter uteksaminering. Respondentene kom fra alle bataljoner i brigaden bortsett fra én. Den innsamlede empirien ble deretter analysert opp imot kompetansemodellen til Krigsskolen.

Følgende problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål er forsøkt besvart:

Hvordan kan FHS og Hæren ivareta førstegangslederen i deres første år i avdeling?

1. *Har troppssjefene følt seg i stand til å håndtere lederutfordringer ved avdeling?*
2. *Blir førstegangslederne møtt med realistiske krav som samsvarer med kompetansen KS gir dem?*
3. *Hvordan har troppssjefene blitt ivaretatt med hensyn til at de er førstegangsledere?*

Det er ingen fra KS som er inkludert i denne oppgaven da det er ansett som tilstrekkelig å benytte skolens teoretiske grunnlag for både utdanning og trening, i tillegg til annen dokumentasjon innenfor tidligere forskning.

Utvalg av respondenter

For å finne svar på problemstillingen, var det ønskelig å høre hva det utøvende ledd (førstegangslederen) mente om sitt første praksisår etter endt utdanning. Det er gjort en avgrensning ved å kun inkludere troppssjefer som ble uteksaminert fra KS i 2022. Valget begrunnes i at de vil ha gjennomført hele sin utdanning etter innføringen av URE, samt at de har vært ett år i ledergjerningen ved avdeling. På denne måten unngår man forhåpentligvis de største barnesykdommene fra første kull, samtidig som de ikke er for mye påvirket av sitt andre år i stilling. Selv om det var en begrenset gruppe som skulle undersøkes, ble det gjort et forsøk på å gjøre et stratifisert tilfeldig utvalg (Nyeng, 2012, s. 119). Kritiske faktorer for å optimalisere representativiteten, ble: troppssjef i sitt første år etter utdanning, tjenesten måtte ha vært ved en bataljon i Brigade Nord og både manørvåpen og støttevåpen skulle inkluderes. Antall uteksaminerte offiserer i 2022 var 56 offiserer, og med et antall på 18 respondenter er det god dekning av de aktuelle kildene. Dette må også ses i lys av at ikke alle de uteksaminerte gikk direkte inn i troppssjefsstillinger.

3.2 Innsamling

Beskrivelse av fremgangsmåten

Et viktig moment for meg i løpet av arbeidet med denne oppgaven, var at innsatsen til respondentene skulle bidra til noe nyttig for dem. Antagelser jeg hadde i forkant, var basert på tidligere masteroppgaver (Borud, 2023; Aarfloth, 2022) og egne erfaringer. Disse viser at lederutvikling er et forsømt område i Hæren. Forskningen i de to masteroppgavene viser til at lederutviklingen som blir gjennomført ved avdeling, ofte er preget av at den hverken er helhetlig eller systematisk. Den er heller preget av en tilfeldighet og skjer oftest som et resultat av engasjerte enkeltledere (Borud, 2023).

Fremgangsmåten er inspirert av Schöns begrep, «refleksjon-over-handling» og Forsvarets mentorprogram, hvor det tilrettelegges i læringsgrupper for å sitte i en faglig kvalitetssikret setting og reflektere over egen og andres ledelse og lederskap (Stokkeland & Moldjord, 2023, s. 369). Forskningsdesignet gikk derfor ut på å innledningsvis holde en grunnleggende forelesning for respondentene rundt refleksjon. Ved å gi dem en repetisjon i refleksjonspraksis var tanken at respondentene skulle påminnes enkle teknikker for god refleksjon, samtidig som at de ville bli bevisstgjort hvor lite tid som skal til for å få et positivt utbytte av aktiviteten. En uke før gjennomføring av intervju fikk samtlige respondenter utlevert tematiske spørsmål de skulle reflektere over i en gitt periode. Flere av respondentene påpekte at de ikke hadde tenkt noe særlig over det første året som troppssjef før de satt seg ned i forbindelse med forberedelsene. På spørsmål om refleksjonsdelen i forkant var nyttig, svarte alle som deltok på den at det var den.

«Ja det var den. Det var jo den som kickstartet endringene av min ledelsesfilosofi. Så det var bra».
(Respondent 13)

Undervisningen, forberedelsene og gruppeintervjuet var utarbeidet med en intensjon om at respondentene skulle sitte igjen med en erfaring rundt det å bruke refleksjon som verktøy for lederutvikling og læring – ikke ulikt deltakerne ved FHS sin ledelsesmodul under videregående befalsutdanning 3 (Horgen, 2023, s. 426). Den optimale sluttstanden ville være om respondentene tok med seg videre refleksjon som metode i hverdagen, både for seg selv og sine undergitte.

Selv om det individuelle intervjuet har vært fremherskende datainnsamlingsmetode i en lang periode innenfor samfunnsvitenskapene (Jacobsen, 2018, s. 159), er det helt klart fordeler ved å benytte gruppeintervju i denne oppgaven. «Styrken i dette designet ligger i muligheten til en dybdeinnsikt som ville ha vært vanskelig å få til i en større skala» (Johansen et al., 2023, s. 397). En kan på et vis se på oppgaven som en markedsundersøkelse på vegne av KS, hvor man ønsker at brukerne diskuterer fordelene og ulempene ved «produktet», altså utdanningen de har fått. En av effektene som er vanlig ved denne form for datainnsamling, og som var intensjonen også i denne oppgaven, er den fortolkningssituasjonen man kan oppnå i en slik setting. Samtalen med de andre i samme diskusjon, vil kunne bidra til å huske egne, lignende erfaringer (Jacobsen, 2018, s. 160). Ved å benytte meg av reflekterte forberedelser og gruppeintervju var forventningen at oppgvens datagrunnlag, i tillegg til respondentenes utbytte, ville bli maksimalt. Det ble gjennomført åtte intervju, hvorav tre var individuelle og fem var gruppeintervju. Alle intervjuene (bortsett fra to; ett gruppe- og ett individuelt intervju) ble gjennomført i samme rom som respondentene og tatt opp på lyd. Forsvarets graderte Skype-løsning ble benyttet på de to digitale gjennomføringene. Gruppene var på tre respondenter i

hver. Vurderingen var at størrelsen ville ikke begrense diskusjonen ved at det bare var to som diskuterte seg imellom, men det var heller ikke for mange som skulle delta i samtalen. Ved å ha for store grupper vil dybden på diskusjonen påvirkes da det blir for mange synspunkt som skal fremmes og gruppen blir ikke samstemt om hva som diskuteres. Dette påvirker den enkelte og kan medføre at man melder seg av diskusjonene (Jacobsen, 2018, s. 161). Under alle gruppeintervjuene ble det gode diskusjoner respondentene imellom og alle syntes å bidra med egne erfaringer og meninger i samtalen. Erfaringsutvekslingene ble utfyllende, uenighet ble diskutert på en saklig og rasjonell måte og det var god kultur for å slippe hverandre til. Det ble i flere grupper etablert en slags rundgang hvor alle fikk sagt sitt om det temaet som var under diskusjon.

For å oppnå mest mulig psykologisk trygghet og tillit innad i gruppene, er utvalgene sammensatt etter tjenestegjørende avdeling. Rasjonale var at respondentene da ville allerede være kjent med hverandre og at det ikke ville være behov for mye tid i forkant for å skape trygge rammer. Ingen av respondentene kjente meg fra før, men ved å ha gjennomført undervisning for dem kan dette ha vært med på å etablere et slags tillitsforhold allerede. Dette er med på å underbygge det doble tillitsforholdet man trenger i gruppeintervju. Først mellom intervjuer og respondenter, men også respondentene seg imellom (Jacobsen, 2018, s. 163). Det ble også presisert at det ikke var en evalueringsintensjon (av dem, egen avdeling eller KS) bak oppgaven, men mer et ønske om å kartlegge tingenes tilstand (Stokkeland & Moldjord, 2023, s. 384).

Intervju og gjennomføring

Alt av søknader og godkjenning til å gjennomføre studien hos både Sikt (kunnskapssektorens tjenesteleverandør) og Forsvarets forskningsnemnd ble godkjent (se vedlegg). Kommunikasjon med respondenter ble primært gjort på Forsvarets graderte epostsystem med få unntak. De aktuelle bataljonssjefer fikk en forespørsel om de hadde mulighet og ønske om å støtte forskningen ved å la troppsjefene i avdelingen delta på undervisning og intervju. Samtlige var positive til dette og avdelingene var svært behjelpelige med å identifisere de aktuelle respondentene. Avdelingene fikk kun en overordnet beskrivelse av oppgaven og hva den var ute etter å kartlegge. Dette var for å unngå en eventuell påvirkning av respondentene i en eller annen retning. Under utarbeidelse av intervjuguiden ble det besluttet å benytte seg av samme tematikk som Bjørnar Aas (2023). Ved å benytte samme spørsmål ville sammenligningen av funn mellom Luftforsvaret og Hærens førstegangsledere bli mer presis. Dette medførte en veldig åpen intervjuguide, middels strukturingsgrad, med utvalgte tema i en fast rekkefølge, men kun åpne svar (Jacobsen, 2018, s. 150). Jeg fungerte som intervjuer og ordstyrer, men det ble samtidig presisert at det var ønskelig med minst mulig involvering. Etter de

første intervjuene ble det å styre diskusjonen i tid viktig slik at ikke gjennomføringene overskred 90 minutter. Da det synes å være et metningspunkt for både respondenter og intervjuer.

3.3 Systematisering og analyse

I underkant av ti timer intervju ble transkribert. Mye av selve hensikten med kvalitative studier er å prøve å få tak på det mangfoldet av ulike perspektiv, synspunkt og nyanser. Utfordringen er å få til den kontinuerlige vekslingen mellom detaljene og selve helheten (Jacobsen, 2018, s. 197). For å få frem de sentrale detaljene og på den måten prøve å få innsikt i hvordan troppssjefer er i stand til å løse sitt første år som offiser og militær leder etter utdanning, er KS sin kompetansemmodell valgt som rammeverk for analysen. Den innsamlede dataen er kategorisert i henhold til de tre temaene som skolen mener utgjør lederkompetanse. På denne måten er det mulig å skissere om KS har gitt respondentene de forutsetningene de trenger for å være en militær leder i en operativ avdeling. For å gjøre sammenligningen mellom Hæren og Luftforsvaret er det utarbeidet en enkel tabell til å visualisere funnene og de er systematisert etter temaene i intervjuguiden.

3.4 Kilde- og metodekritikk

Kilder

Det ble funnet lite teori direkte inn mot førstegangsledelse. Linda Hill (1992) og Haaland & Dale (2012) er de som virker å ha skrevet det meste innenfor temaet. En fordel ved Haaland og Dale er at de er norske og har da også tatt utgangspunkt i norske ledere. Dette i motsetning til Hill som forsket på amerikanske førstegangsledere. Det bør påpekes en overordnet svakhet ved utvalgt teori om førstegangsledelse, og det er at den hovedsakelig beskriver ledere innenfor forretningsverdenen. Lederne i denne oppgaven er ansatt i Forsvaret og er dermed selektert på en helt annen måte. Lederjobben er ofte deres *første* jobb og det kan påstås at de har en annen motivasjon enn forretningslederne har hatt. Videre har den nytgitte boken til FHS, *Militær leder- og ledelsesutvikling i teori og praksis* (2023), i stor grad bidratt til kildeutvalget. Utgivelsen beskrives som systematisk og gir et innblikk i nyeste praksis, utdanning og forskning innenfor faget. Intensjonen har vært å benytte seg av det nyeste, forskningsbaserte fundamentet innenfor Forsvarets leder- og ledelsesutvikling. På denne måten vil jeg forsøke å skape en sterkere forankring og kommunikasjon av gjeldende, teoretisk grunnlag i organisasjonen.

Generaliseringsproblemen som ofte knyttes til den kvalitative metode, ble forsøkt redusert ved å gjennomføre gruppeintervju av de aktuelle primærkildene (Jacobsen, 2018, s. 131). Med en dekning på rundt 30% av de eksisterende kildene, er det i utgangspunktet mulig med en viss grad av

generalisering over noen av funnene. Ved å legge på en referansegruppe til utvalget vil det kunne bidra til å eventuelt bekrefte respondentenes representasjon av virkeligheten. Imidlertid er det heller ikke intensjonen å generalisere til så mange som mulig, men heller så mange aktuelle problemstillinger som mulig. Målsetningen er å få tilfredsstillende problemstillingen med nok informasjon.

Arbeidet med intervjuguide ble en stor utfordring. Noe av årsaken kan nok skyldes en ikke god nok operasjonalisering av problemstillingen i en tidlig fase. Jeg var sikker på hva som måtte avdekkes og hadde innledende antagelser om hva som ville bli avdekket, men det å stille de riktige spørsmålene for å få mest mulig dekkende datagrunnlag ble veldig krevende.

Fleksibiliteten til valgt metode viste seg også å bli en utfordring da det var vanskelig underveis å se noen ende på arbeidet. Hele tiden dukket det opp nye, interessante momenter som jeg ønsket å ta med (Jacobsen, 2018, s. 132). Ved å legge bort oppgaven en kortere periode og la alt av teori og resultater modne gjorde det lettere å bestemme seg for en endelig retning og avslutning av prosjektet. Den åpne intervjuguiden og store mengden innsamlet data gjorde handlingsrommet ganske fritt i den siste fasen av oppgaven.

Underveis i forberedelsesfasen ble det behov for å redusere ambisjon opp mot respondentene. Dette medførte at ikke alle fikk den refleksjonsundervisningen som var tiltenkt. Vurderingen er likevel at dette ikke fikk nevneverdige konsekvenser for datainnsamlingen. Et annet moment som ble vurdert, var om det ville være en svakhet dersom de fikk ut diskusjonstemaene i forkant. Dette da de ville kunne diskutere temaene seg imellom. En utfordring ved dette er at det kan påvirke hvorvidt respondentene svarer *uavhengig* av hverandre eller om de blir mer avstemt i sine diskusjoner. (Jacobsen, 2018, s. 191). Til tross for dette ble opprinnelig plan fulgt og ingen fikk beskjed om å la være å diskutere med kollegaer. Tanken var at det ville tvert imot føre til en mer utfyllende diskusjon.

Det skulle vise seg å bli veldig utfordrende å få samlet de aktuelle kandidater til gruppeintervju. De gangene dette ikke lot seg løse, ble respondentene det gjaldt intervjuet individuelt i den hensikt å øke svarprosenten. Etter hvert ble det identifisert et behov for en referansegruppe til å validere funnene. Referansegruppen ble bestående av utvalgte avdelingssjefer til et representativt utvalg av respondentene. Disse ble stilt de samme spørsmålene som respondentene. Det ble gjennomført både telefon- og en-til-en intervju med dem. Samtalene ble ikke tatt opp på lyd.

Planen var å gjennomføre alle intervju med personlig oppmøte, skulle dette vise seg å ikke være gjennomførbart. Det er i utgangspunktet ikke optimalt å gjennomføre intervju via Teams-løsninger, da det kan være med på å skape en distanse mellom intervjuer og respondenter. Det kan knyttes problem til det å skape en trygg setting for å dele erfaringer (Walløe & Shah, 2021). Grunnet tid og samtidighetskonflikter måtte det likevel gjennomføres to digitale intervju, og dette vurderes dithen at det har ikke i nevneverdig grad påvirket resultatet av de to intervjuene. Årsaken er at samtlige deltakere bidro godt i diskusjonen og delte grundig av egne erfaringer. En forklaring kan være at respondentene satt i samme rom, noe som gjør det lettere for dem å diskutere seg imellom. Videre underbygges disse observasjonene av en rapport i *Tidsskriftet Sykepleien* som viser at fokusgruppeintervju kan fungere utmerket som videokonferanse, selv med sensitive temaer og når respondentene ikke er i samme rom (Gissum & Drageset, 2020). Forsvarets graderte Skype-løsning ble benyttet til intervjuene.

Vurdering av Covid sin påvirkning på studieløpet

Store deler av respondentenes utdanning foregikk under Covid-19 pandemien. Det er derfor muligheter for at smittevernstiltak og påfølgende konsekvenser har vært med på å påvirke offiserenes utdanning. Etter innspill fra kullsjefen til respondentene, er det gjort en uoffisiell og overordnet vurdering av hvordan det kan ha påvirket utdanningsløpet. Det må herunder presiseres at dette ikke er en formell uttalelse, men kun en persons vurderinger rundt gjennomført studieløp.

For kadettene var det overordnet sett lite utdanning som ble fullstendig kansellert, men visse justeringer ble gjort med hensyn til smittevern. All teoretisk undervisning ble gjennomført digitalt, og nesten som planlagt. Det var derimot to øvelser som i stor grad ble endret. Konsekvensene av dette kan vurderes til å ha påvirket utbyttet for trening på det praktiske lederskapet og enkeltmannsferdighetene som soldater. Likevel har de på enkelte områder fått bedre utbytte enn en feltøvelse ville gitt. Taktisk forståelse og planprosess er to ferdigheter som fremheves.

Videre har nok de begrensede tiltakene som ble innført påvirket den sosiale arenaen som Krigsskolen er. Muligheten til å danne vennskapsbånd og en fellesskapsfølelse som kull har blitt sterkt redusert. En viktig del av utdanningen til kadettene er å kunne kritisk analysere og vurdere alt de observerer i og utenfor seg selv. Lederskapet fra skolen ved innføring av restriksjoner, samt beslutninger og informasjonsflyt har gitt dem verdifulle erfaringer de kan benytte seg av når de selv står som sjef. Som kullsjefen også bemerker så er det utfordrende å komme med ett tydelig svar på dette (det kunne vært en egen studie). Imidlertid er det et moment at de lærevillige kadettene alltid finner sine arenaer for å

oppnå læring. Herunder påpekes det også at det kun var én respondentgruppe som diskuterte pandemiens påvirkning på utdanningen.

3.5 Forfatterens forforståelse

Forfatter av denne oppgaven er fortsatt tjenestegjørende i Hæren med 17 års ansiennitet. Dette innebærer en personlig erfaring med det å være leder i alle ledelsesfunksjonene som inngår i studien. Bakgrunn, relasjoner og egne erfaringer vil kunne påvirke hvordan oppgaven tar form, besvarer problemstillingen og behandler funnene etter gjennomførte intervjuer. Som forsker klarer man ikke nødvendigvis da å opprettholde den kritiske distansen og inntar selv en partsrolle i saken. Med bakgrunn i tidligere kjennskap til organisasjonen, kan en seg blind på aspekter som andre ville bemerket seg (Jacobsen, 2018, s. 57). Jeg har forsøkt å være bevisst denne fallgraven, og ved å benytte Aas (2023) sin intervjuguide som er basert på Hill (1992) sin litteratur, anses spørsmålene som godt fundamenterte i anerkjent teori. Intervjuguiden anses også som så åpen at den ikke har vært med på å føre diskusjonene i en bestemt retning. Innblanding fra intervjuer rundt tema under diskusjonen skulle være minimal. Jeg skulle primært fungere som ordstyrer og passe tiden. Hensikten var å unngå at diskusjonene ble styrt mot de funn som jeg forventet å avdekke. Det anses også som en styrke for oppgaven at tildelt veileder er hovedsakelig sivilt ansatt.

En av fordelene ved å kjenne organisasjonen man forsker på, er at kunnskap om og tilgang til hvem man bør snakke med er godt kjent. Å få tak i respondenter har vært lett. Førstehåndskjennskapen min kan antas å ha bidratt til større åpenhet og tillit fra respondentene. De kan ha følt at de kan snakke friere når de vet at intervjuer forstår alt de snakker om. Videre kan selve hensikten med oppgaven ha vært med på å styrke tillitsforholdet mellom forsker og respondenter da det å få kartlagt og konkretisert erfaringer var målet.

3.6 Etikk

Med bakgrunn i oppgavens tematikk, har det ikke vært de tunge etiske problemstillingene å ta stilling til. Likevel er det et par etiske overveielser som har blitt gjort underveis. Vurderinger og tiltak beskrives nedenfor.

Respondentene fikk *tilstrekkelig* informasjon i forkant av intervjuet. Dette for å ikke påvirke dem til å tilpasse svarene sine, men for å få de til å svare så åpent som mulig rundt de utvalgte temaene (Jacobsen, 2018, s. 48). Etter gjennomført intervju fikk alle mer utfyllende informasjon om hensikt til oppgaven, samt anledning til å diskutere oppgaven med meg. Muligheten for å identifisere

respondentene ut ifra dataen som legges frem kan ikke utelukkes. Hæren er en liten avdeling og muligheten vil alltid være der for at enkelte kan lese oppgaven og kjenne igjen enten seg selv eller situasjoner som beskrives. Det ble derfor uttrykkelig presisert og forklart at det ikke var mulig å love respondentene full anonymitet. Temaene som tas opp er ikke veldig sensitive, men likevel ble følgende anonymiseringstiltak gjort: navn er fjernet under transkripsjon, kjønn er fjernet der det vil kunne identifisere vedkommende. Avdeling- og våpentilhørighet er tatt bort, samt stedsnavn.

Et moment jeg ble bevisst på halvveis ut i arbeidet, var hvilken grad av frivillighet som var knyttet til respondentenes deltagelse. I alle henvendelsene var det med bataljonssjefens velsignelse at jeg fikk tilgang til de ansatte. Dette gjerne med en påtegning som sa at «dette er et viktig tema som tas opp og vi bør søke å støtte med vår erfaring». Dette kan ha medført at respondentene følte et press om å delta og at de dermed bidro, på tross av at de ikke hadde tid eller ønske selv om dette (Jacobsen, 2018, s. 46). Det at Forsvaret er en hierarkisk organisasjon kan være med å forsterke dette og gi et «ordrepreg» rundt forespørselen respondentene fikk. På tross av dette virket det som om alle satt pris på å få delta og bidra med egen erfaring og meninger rundt temaet. Et par av respondentene uttalte også at dette var noe de ønsket å delta på. Det at den metodiske tilnærmingen søker å «gi noe tilbake» til respondentene kan også ha medført at det var større grad av frivillighet rundt deltakelsen.

4 Resultater

Kapittel fire vil fremlegge undersøkelsens empiriske funn. Datainnsamlingen ble inndelt etter de fire grunnleggende områdene som i henhold til valgt teori er viktige for ledere det første året: «lære hva det egentlig betyr å være leder, utvikle relasjonelle ferdigheter, utvikle selvinnsikt og håndtere stress og følelser» (Hill, 1992; B. Aas, 2023). Intensjonen er å gi et mest mulig beskrivende bilde av deres første år som troppssjefer i en operativ avdeling. Referansegruppen bestående av avdelingssjefer gir supplerende refleksjoner, fra et sjefsperspektiv. Ved å punktvist evaluere datagrunnlaget opp mot kompetansemodellen til KS, vil det være mulig å utforske hvordan respondentene har vært i stand til å oppfylle de forventninger de møtte ved oppstart ny avdeling.

4.1 Respondentenes beskrivelse av begrepet «lederutfordring».

Alle intervjuene som ble avholdt, begynte med at respondentene ble bedt om å diskutere hva de mener er en lederskapsutfordring. Det interessante var å høre hva den enkelte la i begrepet og om det samsvarte på noen måte med Forsvarets beskrivelse.

Alle respondentene viste seg å være trygge på å diskutere begrepet og de fleste kom raskt inn i diskusjonen. Flere åpnet med å spørre seg selv åpent hva som eventuelt *ikke* var en lederskapsutfordring. Flere knyttet begrepet til det å løse oppdrag og det å ta krevende avgjørelser. Det er ikke overraskende at ingen bruker den nøyaktige beskrivelsen «løs oppdraget og ta vare på dine soldater». Dette kan antas å bunne ut i at ordtaket primært brukes til å beskrive en militær leders *oppdrag*, ikke problemer (Holth et al., 2023, s. 354). Det kan også være en feilkilde dersom enkelte av respondentene svarte i konteksten av det året de hadde gjennomført, og ikke på et generelt grunnlag. Jeg har inntrykk av at respondentene innledningsvis svarte i en generell, militær kontekst. Deretter gikk de over til å sammenligne med hva de selv har opplevd i sitt første år.

Det som derimot er interessant er at ingen av respondentene er både oppgave- og personorienterte i sine diskusjoner rundt lederskapsutfordringer. Det er hovedsakelig én av de to orienteringene som dominerer diskusjonene. De fleste gruppene fokuserer på de personorienterte utfordringene.

Jeg også synes de P-sakene er utfordrende. En ting er å lære om hva AML sier og hvilke plikter du har som arbeidsgiver, men så er det den der mellommenneskelige relasjons-biten som kan bli ekstremt krevende. Det å ivareta folket er noe alle sier og noe alle mener vi må gjøre. Og det er det jeg synes er krevende. (Respondent 1)

Hva er en lederskapsutfordring? Jeg tenker først at det er ganske mye som kan være en lederskapsutfordring. Men det første som slår meg, det er håndtering av personell og personellsaker ... For jeg tenker litt sånn at krig og feltfunksjonen, det er enkelt i forhold. Det jeg har opplevd som vanskelig og det jeg tenker er krevende i lederrollen, det er håndtering av personell egentlig. (Respondent 15)

Respondentene beskriver her hvordan det relasjonelle aspektet anses som den mest krevende lederskapsutfordringen. Det at de har brukt store deler av sitt første år som militær leder på å håndtere ofte krevende personellsaker, kan være med på å farge deres syn på hva en lederskapsutfordring er. All den tid respondenten ovenfor ikke har deltatt i reell krig, må vi anta at det er simulert krig i form av feltøvelse og de arbeidsoppgavene som tilfaller en krigstilstand det refereres til. Videre er det et kjent faktum at det å dra på øvelse i Hæren, forbindes med en helt annen belastning enn den som påføres personellet i garnison. En forklaring på dette kan være det at feltøvelser oppleves mye mer profesjonsnært kontra den forvaltningsmessige delen av jobben som heller anses som et nødvendig onde (Vinterdal, 2023, s. 29–30).

Hos respondentene er det hovedsakelig kun veilederkurset ved KS som fremheves når de blir spurt om hva som kan ha bidratt til å utvikle deres relasjonelle ferdigheter. Dette kan være en medvirkende årsak til at de føler personellsakene er det mest utfordrende ved å være en leder. De har hverken erfaring med å gjøre det i praksis eller særlig innføring i teori som kan knyttes direkte opp mot konkret håndtering av personellsaker. Respondentene har lite til ingen erfaringsutvekslinger, praksisteori eller reell praksis å støtte seg på.

Jeg husker vi hadde en økt med håndtering av vanskelige personalsaker. En økt tror jeg det var, og jeg vet ikke om det var en hel en gang.. Og da når jeg stilte spørsmål: «Ok, hvis vi har fått en personalsak, uansett hva det er, så er det jo på en måte personvern involvert, men jeg lurte veldig på hvem jeg kan snakke med om det da? Og hva er det jeg eventuelt ikke kan dele»? Og så er det ingen som kan gi tydelige svar. (Respondent 15)

Men jeg føler at det på en måte orienterer seg rundt det som man gjør i feltfunksjon. Det er der det på en måte er. Vi er troppssjef ute i feltet og øver på stridsteknikk. Men det er... Men i realiteten og på jobb.. Så er jo det dessverre noe av det jeg gjør mye sjeldnere, men det vi jobber med er ting som har med personellhåndtering og daglig drift og sånn. (Respondent 15)

Å klare å få til en balansert lederatferd er en ferdighet som må trenes og utvikles (Forsvaret, 2020, s. 10). Respondentene finner det å balansere den administrative delen av jobben og relasjonsaktivitetene utfordrende i begynnelsen av året. Mot slutten av året derimot, mener de å ha fått en bedre forståelse for hva som bygger tillit og oppslutning i troppen sin. Viktigheten av å prioritere tilstedeværelse og å skape tilhørighet fremstår tydeligere for dem senere i året.

De over meg ser veldig lite av det jeg gjør med troppen min. Så det er kanskje litt lett å av og til glemme bort, eller nedprioritere det i en hektisk hverdag. Å faktisk være med troppen. Det er en stor ledelsesutfordring jeg har hatt hvert fall. Å få satt av tid til å være med troppen. (Respondent 14)

4.2 Fagkompetanse

Med den nye utdanningsordningen, er flere og flere av de som går gjennom den treårige krigsskoleutdanningen mer eller mindre uten tidligere, militær erfaring. De har dermed også liten til ingen reell kjennskap til den militære kontekst. Det de har lært ved KS og Hærens våpenskole (HVS) bærer naturligvis preg av at de kun har overordnet kompetanse som ikke er praktisert eller gjort til en rutine enda. Mangelfull kompetanse innenfor styring og administrative gjøremål er det som preger

samtligte av respondentenes svar i stor grad. Momentene bringes opp igjen innenfor samtligte fire samtaletemaer i intervjuguiden.

Det er tydelig at den forvaltningsmessige delen av jobben både overrasker respondentene og preger store deler av hverdagen deres. De forteller hvordan det innledningsvis er kunnskap om og tidsbruken rundt oppgavene som opptar de. Dette da alt er nytt og lite eller ingen opplæring er gitt innenfor hverken regelverk, rutiner eller verktøy. Når verktøy og rutiner ble kjent for dem, var det balansegangen mellom de to aspektene; lederskap og styring som ble utfordringen. Herunder det å prioritere tiden sin mellom de to.

Og det jeg var mest bekymret for var de tingene som respondent x tar opp med «hva er det som ligger ved siden av det faglige». Med arbeidsgivers retter, plikter og rettigheter og styring som man har lært veldig lite om på Krigsskolen. (Respondent 16)

Så innser man at som respondent x sier, det er veldig mye mer ting ved siden av det faglige, man faktisk burde kunne og burde ha lært i utdanningen sin som kunne spart mye tid og frustrasjon. For det er jo ikke vanskelig å søke opp ting i intranettet. Men tiden man bruker på å gjøre ting første gang er mye lenger enn hvis man hadde lært det på et kurs i utdanningen sin. (Respondent 16)

Respondentene beskriver hvordan de opplever at det i begynnelsen går med uhensiktsmessig mye tid på å lete etter verktøy og malverk de er forventet å bruke, samt bestilling av ressurser og godkjenning av arbeidstid. Respondent 16 snakker om hvordan enkelte av de nye arbeidsoppgavene ikke nødvendigvis er så krevende, men det at man ikke har gjort det før eller er kjent med rutinene gjør at jobben tar lang tid. Flere grupper respondenter erfarer at det tar omtrent fire måneder eller frem til jul før man er kommet inn i rutiner. Dette tidsestimatet underbygges av uttalelser fra tidligere troppssjefer som respondenter henviser til. Referansegruppen i oppgaven beskriver det samme.

Faktorer som kan være med på å forsinke disse læringsprosessene, er alle de ytre forholdene som påvirker respondentene. Tiden fra oppstart ved avdeling og frem til jul er preget av innledningsvis rekruttperiode, deretter fagperiode med flertallige kurs som til sist avsluttes med en øvingsrekke og vedlikeholdsperiode rett før jul. I klartekst kan dette innebære hektiske hverdager med divergerende føringer. Mangel på standardisering, formelle strukturer og formaliserte prosedyrer er også faktorer som ofte virker inn på resultatene. Alt dette vil være med på å forsinke prosessen med å få kontroll på alle styringskravene og kontrollmekanismene som stilles til dem.

At de ofte står i krevende saker med personell involvert er noe flere av gruppene diskuterer. Mange reflekterer over ansvaret ved å håndtere egne ansatte som er i en sårbar fase eller vanskelig livssituasjon. Kjennskap til riktig handlemåte og prosedyrer for håndtering av slike saker beskrives å ha vært en utfordring. I disse situasjonene trekkes det frem som utslagsgivende å alltid ha hatt noen å støtte seg på. Dette være seg i form av sideordnede troppssjefer, nærmeste sjef eller mer erfarne kollegaer som har gjort dette før. En ytterligere kompliserende faktor til disse momentene er at Forsvarets praksis når det kommer til behandling av eksempelvis varslingsaker ikke bærer preg av lik håndtering (Svanes, 2022).

Jeg vet ikke, men jeg hadde veldig mye P-saker første året mitt. Både voldtekt innad i troppen, selvmord og utestenging. Og de synes jeg var lederutfordringer. Som jeg absolutt ikke har vært borti før. (Respondent 2)

Respondentene beskriver fra forskjellige synspunkt en manglende eller svak fagkompetanse innenfor tildelt troppeart. Dette ved at de ikke er tilført tilstrekkelig, fagspesifikk utdanning. Eksempelvis innenfor ledelsesplattformer de er forventet å operere fra, hindrer dette dem i å oppnå overskudd til å faktisk lede troppen sin under gjennomføring av operasjoner (øvelse). Den kontekstuelle tilnærmingen under de fleste av de praktiske arenaene ved KS er infanteritroppssjefen i strid. Med andre ord har de ikke fått mengdetrening eller gjort rutine av mange av de forventede ferdighetene ved ankomst ny avdeling. Følgelig vil det også bli utfordrende å overføre de tilegnede ferdighetene til det å være oppsatt på en stridsvogn eller sjef for et feltsykehus.

Har du ikke overskuddet til å lede troppen, og du må styre vognen din.. Du vet ikke hva du skal gjøre når du får klikk. Du veit ikke, er usikker på hvordan du gir IRFMIII-en¹ din, prosedyrene for røykutkasting, maskingevær og så videre. Så det første det går på bekostning av er ledelse av troppen. (Respondent 16)

For min del så går veldig mye av det første året ut på å prøve og feile. Det er her du bygger erfaringsbanken din på å lede den spesifikke troppen som du selv har. Noe som er helt annet enn å lede en infanteritropp som er verktøyet vi nytter for å utøve ledelse på Krigsskolen. Ofte veldig mye mer komplekst, og mye av prinsippene kan ikke overføres direkte. (Respondent 18)

¹ Lagførers minimumsordre. Beskriver et minimum av informasjon en lagfører bør gi til laget sitt før de iverksetter et oppdrag. Består av; intensjon, retning, formasjon, metode, innbruddssted og ildledning.

Respondent 16 beskriver hvordan det å ikke ha god nok kjennskap til ledelsesplattformen sin gjør at man ikke klarer å oppnå det overskuddet man trenger til å lede troppen og de man har med seg i kjøretøyet. Refleksjonen til vedkommende viser hvordan den manglende eller overfladiske fagkompetansen er med på å hindre troppssjefen i å gjøre jobben sin. Det at nesten ingen ferdigheter er automatisert (enda), er med på å skape et stress og en ytre påvirkning som gjør at man ikke greier å heve blikket og tenke to skritt frem for troppen.

Ved å identifisere, skape og utnytte muligheter til egen fordel under oppdragsløsning, utfordres motstanderen og man reduserer egen risiko. For å oppnå dette må man ha overskudd til å skaffe seg helhetsoversikt og situasjonsforståelse. Det å dyrke en kultur og ledelsesform som tillater prøving og feiling fremheves som utslagsgivende for å oppnå initiativ og offensiv opptreden i operasjoner (Forsvaret, 2019, s. 89). Ved å muliggjøre for mengdetrening i en avdeling med en god læringskultur som nettopp beskrevet, vil man tilrettelegge for hurtig automatisering av ferdigheter. Det er kun et fåtall av respondentene som beskriver dette fra egen avdeling.

Respondent 18 beskriver noe av det samme fra sitt første år i avdeling. Vedkommende viser til hvordan forskjellene fra Krigsskolens konteksttilnærming må reduseres i forhold til den virkeligheten det nå skal ledes i. De generelle ferdighetene og prinsippene man har tilegnet seg ved å lede på Krigsskolen må nå overføres og tilpasses egen situasjon.

Et annet moment som overrasker flere av respondentene, er kravene som stilles om faglig kompetanse. Det er ikke nødvendigvis avdelingssjef selv som stiller disse kravene, men det er gjerne en forventning fra mottagende avdeling i kraft av at man er en krigsskoleutdannet offiser. Videre er funksjonelt fravær og mangel på kompetanse i avdelingen de kommer til, et annet moment som er med på å ytterligere stille krav til respondentene. Å gjentatte ganger føle eller oppleve at man ikke strekker til, vil i sin tur være med på å påvirke troverdigheten som leder.

Så opplever jeg at det stilles flere faglige krav til daglig tjeneste enn det jeg egentlig var forberedt på, og at spørsmål ofte kommer til meg også om det faglige. Og det forventes jo at jeg kan svare og delta og bidra i undervisning. (Respondent 10)

Det er også krav og forventninger til respondentene ved at eksempelvis øvelser i større og mindre skala skal deltas på eller planlegges. For å kunne gjennomføre dette er det innenfor de forskjellige avdelingene mange divergerende prosedyrer og handlemåter som må gjennomføres.

Jeg var jo helt ny inn i mitt våpen. Jeg hadde bare vært i (anonymisert avdeling) først og så på Krigsskolen. Det var helt nye ting å lære seg, og det var det mest utfordrende egentlig at jeg ikke hadde den forhåndskunnskapen om fagfeltet og våpenet.. Så mener jeg at det stilles mye høyere krav til faglig kompetanse, feltfunksjonen og det våpenet man går inn i, enn det som skisseres på Krigsskolen ... (Respondent 15)

... Ellers så var det jo infanterioffiseren i front av troppen, i ulendt terreng som skulle ta en eller annen høyde .. I en støtteavdeling føler jeg liksom at ingenting av de andre tingene hadde blitt touchet innom. Hverken mitt fag eller andre fag som var relevant for min kommende jobb. Så jeg hadde jo egentlig ikke peiling på hva det var som var forventet av meg når jeg kom ut i stilling. (Respondent 4)

Flere respondenter beskriver det som en utfordring å ha liten til ingen faglig kompetanse innenfor den avdelingen de skal planlegge, lede og gjennomføre militære operasjoner ved. Det å skulle ta gode, etiske og moralske beslutninger i en militær ramme innebærer å kunne identifisere, analysere og vurdere de militære problemene man blir stilt ovenfor. Men dette forutsetter en evne til å utvise faglig, verdimesig og profesjonelt skjønn (Hjortmo, 2023b, s. 106). Utfordringene kan være en effekt av at det ikke er tilført riktig eller tilstrekkelig fagkompetanse innenfor eget fagfelt. Dette vil i så fall være på tross av at det er åtte uker (i 19/22-kullet) som er satt av til utdanning innenfor egen troppeart. HVS i Rena leir er ansvarlig for gjennomføringene og opplegget er tiltenkt å gi kadettene den faglige kompetansen de trenger for å fungere som troppssjef innenfor egen våpen- og troppeart.

Kun en av tre bolker er dedikert den fagspesifikke utdanningen til troppssjefene. Samtidig beskrives praksisperioden i avdeling som preget av tilfeldighet. Dette medfører at respondentene kun tilegner seg de absolutt nødvendige ferdighetene for å løse den kommende jobben. At den fagspesifikke utdanningen gjennomføres hovedsakelig i andre år, er med på å gi det tid mellom utdanning og at de får praktisert det i avdeling som troppssjef. Av den grunn kan det virke som om de nyutdannede troppssjefene har fått både fagkunnskaper (KNOW) og ferdigheter (DO) som enten er mangelfulle eller ikke passer inn i den fagspesifikke jobben de blir satt til å gjøre.

Imidlertid virker Krigsskolen å ha et tydelig fokus på kompetanse innenfor militær problemløsning. Emnet er gitt stor plass i studieløpet og skal lære de bruk av vitenskapelige og militære beslutningsmetoder (Krigsskolen, 2023a). Utdanningsløpet ved KS er lagt opp med gjentatte perioder OJT og de utfyllende fagmodulen ved HVS. Disse skal gi dem både grunnleggende troppssjefkunnskaper og den fagspesifikke utdanningen til sine respektive avdelinger. Som et resultat blir de tilført flere kontekster til å utføre lederskapet sitt innenfor.

Tilnærmet ingen av respondentene nevner noe om hvor effektiv praksisperioden (OJT) ved avdeling er. Unntaket er to respondenter som beskriver hvordan de mener det ikke er en arena for å hverken å utvikle seg eller erfare noe i lederrollen. Etter å ha snakket med en operasjonsoffiser ved en mottagende avdeling, referansegruppen min som har hatt kadettene på besøk og egen erfaring, er inntrykket at effekten av praksisen er av varierende grad. Som oftest gjennomføres perioden i feil uker slik at læringsmålene og avdelingens aktivitet ikke stemmer overens. I tillegg er perioden ofte så kort at kadettene opplever å bli en tilskuer på sidelinjen hvor man kun får en overordnet innsikt.

Utfordringen for mottagende avdelinger er ofte å tilpasse allerede planlagt aktivitet til kadettene som skal hospitere. Det er heller ikke noen systematikk på at det som læres ved HVS praktiseres ved første anledning i avdeling (påfølgende OJT).

Det er som tidligere beskrevet, vanskelig å trekke et tydelig skille mellom lederutdanning, -trening og -utvikling. Men ser vi til kadettens praksiserfaring så langt, vil det være rimelig å påstå at KS hovedsakelig bedriver lederutdanning og -trening. Dette i sin tur underbygger vurderingen til utdanningsinstitusjonen om at lederutviklingen de utøver ikke er et eget fag, men skal utøves som et gjennomgående tema under all utdanning ved skolen. Studieløpet legger opp til at det er forskjellige arenaer der kadettene får prøvd seg i troppssjefsrollen. Intensjonen er at den enkelte som er i føringsrollen skal få målrettet trening og erfaring (L. E. Aas, 2022, s. 24).

Imidlertid er det få av føringsrollene som er direkte overførbar til respondentenes kommende stillinger. Beviselig har KS gitt troppssjefene kontekstnær erfaring og praksis, men det gjenstår et spørsmål om denne konteksten er det de kommer ut til i avdeling. I tillegg blir det ved de fleste avdelingene lagt på et element som respondentene har få eller ingen forutsetninger for å håndtere tilfredsstillende. Dette er ledelsesplattformen eller kapabilitetene til eget våpen som det skal planlegges å få effekt ut av. Manglende erfaring fra den avdeling man skal inn i, er i begynnelsen av året med på å gjøre det krevende for flere av dem. Utfordringene består i å kunne planlegge med riktig antall personell, tidsbruk eller type utdanning. Herunder beskriver enkelte hvordan det hjelper å ha støttespillere som kan bidra inntil de selv har fått nok erfaring til å ta informerte beslutninger basert på egne erfaringer.

Når man har nok kompetanse til å forstå helheten og hva det her betyr og hvordan man skal kunne bruke folkene rett, så blir det veldig mye lettere. Men når man ikke har inngangsverdiene til det, så må man først få inngangsverdiene for å kunne bruke ledelsen da.
(Respondent 12)

Derimot ser vi, hos en annen respondent, hvordan det å ha vært på et felles fagkurs med befalet i troppen (kurset lærer de nettopp det å planlegge, lede og gjennomføre operasjoner innenfor eget våpen) var med på å gi vedkommende og troppssersjanten et felles utgangspunkt for samarbeid.

... Jeg føler at det er de (fagkurs HVS) som har gjort meg mest i stand til å være troppssjef i en avdeling som min, med tanke på utdanningsplanlegging, rett og slett å forstå på en måte konsepter og ulike ting. Jeg føler at det har dannet grunnlaget for at jeg skal kunne sette meg ned med en person som kan det fagspesifikke i en større detaljgrad enn meg, og planlegge for å kunne oppnå de målene og kunne jobbe i henhold til konseptet. (Respondent 2)

I lys av sitatet over, kan det virke som om offiseren og sersjanten utfyller hverandre på en god måte, nettopp som det er tiltenkt. «De henger uløselig sammen og kan ikke fungere uten hverandre» (*Hærens ledere*, 2017, s. 7). Utfordringene derimot, kommer frem når det ikke er en erfaren troppssersjant til stede som man kan sparre med. Problemstillinger som hvor mange CV9030N man kan etterforsyne med et flak drivstoff og hvor mange timer man trenger på å grave ned en stridsvognstropp blir vanskelig for den nye offiseren å svare på, uten en fagspesialist til stede.

Et annet aspekt innenfor fagkompetanse er det å utvikle holdninger og verdier til å lede arbeidet. Respondentene beskriver en oppofrelse fra egen side med hensyn til eksempelvis utvikling av egen kompetanse. De prøver å tette de kompetansegapene de har ved å sette av tid til å lære seg samband og få bedre kjennskap til eget materiell. Som et resultat føler de at denne aktiviteten tar tid fra andre arbeidsoppgaver de er pålagt. De viser også en sterk ansvarsfølelse ved at de jobber mer enn hva programmert arbeidstid tilsier. Et sterkt ønske om å oppfylle de forventninger de ser for seg at mottagende avdeling har til dem preger også diskusjonene. Dette er noe referansegruppen kan bekrefte.

Men i en hektisk hverdag så har man ikke sjanse. Så det er bare å sette av tid og gjøre det der man kan. For rett og slett å dekke over de kompetansegapene man ser selv at man har. Man burde jo kunne å sette opp sin egen kommandoplass. (Respondent 3)

Avslutningsvis må det presiseres at det er flere respondenter som synes å være innforstått med at det ikke er hensiktsmessig for KS å utdanne de tilstrekkelig innenfor closed skills, men at de under utdanning tilføres tilstrekkelig med ferdigheter som de deretter kan overføre når de omsider er i tildelt stilling. Graden av suksess for et utdanningsprogram er da avhengig av i hvilken grad elevene klarer å nyttiggjøre seg av de nyervervede ferdighetene i jobben sin. I denne forbindelse vil mottagende avdeling ha en viktig rolle med hensyn til å tilrettelegge for overføring av ferdigheter.

For man har jo vært på fagkurs og såne ting, men man trenger jo på en måte repetisjon på det. For å bli flink til det. Bare gjøre det mange ganger i forskjellige settinger og rammer. (Respondent 2)

Jeg skjønner jo godt hvorfor man ikke kan lære hvordan man løser hver enkelt utfordring på Krigsskolen, men vi har jo fått verktøyene vi trenger for å kunne løse det. (Respondent 7)

4.3 Selvkompetanse

For respondentene er det først når man kommer ut i avdeling og får fungert som troppssjef i mer enn to døgn, med ulike gjøremål og utfordringer, at de innlærte holdninger, verdier og selvmotivasjon får komme ut i effekt. Først når man blir stilt overfor et valg som innebærer reelle konsekvenser for egne soldater eller medarbeidere får man erfart hvordan det er å ta vanskelige beslutninger. Ved å praktisere det man har lært i en setting som er blitt ens hverdag, kan det erverves innsikt i egne sterke og svake sider.

Respondentene virker å ha et reflektert bilde av hva de anser som sine kjerneverdier og hva som er viktig for dem i rollen som leder. I underkant av halvparten bruker sin utarbeidede ledelsesfilosofi² aktivt. Imidlertid har alle en klar formening om hvorfor de ikke bruker den og hva de burde endret for at den skulle vært tatt i bruk. To moment fremheves som årsak til at filosofien ikke er i bruk: under utarbeidelse ble den opplevd mer som ekstraarbeid utenfor skoletid, og ikke som en prioritert og integrert del av utdanningen – som den var tiltenkt (Hjortmo et al., 2021, s. 3). I tillegg mener mange at den mangler operasjonalisering etter en tid i jobben. Forventningene de hadde på KS og virkeligheten som leder passer ikke helt sammen. Tid tilgjengelig oppgis som årsak til manglende oppdateringer av den.

Det som er synd er hvordan vi arbeider med den gjennom de tre årene på Krigsskolen, så var det egentlig som et sideprosjekt som det ikke var satt av tid til eller som ga noen studiepoeng. Så produktet «Min ledelsesfilosofi» kunne vært mye bedre om det var programmert annerledes under utdanningen, i stedet for det siste vi gjør siste uka før vi er ferdig. (Respondent 18)

² Sluttproduktet og for leder- og ledelsesutviklingen ved Krigsskolen. En personlig ledelsesfilosofi som utarbeides av kadetten selv. Skal på en enkel og visuell måte kommunisere deres verdier, prioriteringer og forventninger som militær leder (Hjortmo et al., 2021, s. 3).

Perspektivet med å se på den militære leder som en rollemodell står, som tidligere beskrevet, sterkt i Forsvaret. Ved å vise vei med egne ord og handlinger, samtidig som fellesskapets verdier og interesser kommer foran egne, vil en leder kunne skape en kultur hvor sine ansatte også vil handle i tråd med organisasjonens verdier (Forsvaret, 2020, s. 2). KLLU påpeker også hvordan «...lederen er den viktigste rollemodellen for verdier, krav og forventninger i enhver avdeling» (Hæren, 2018, s. 8). Mange av gruppene begynner diskusjonen med å slå fast at ordet *rollemodell* er veldig dekkende for hva som definerer en *militær leder*. Ikke overraskende har respondentene ervervet seg denne holdningen i løpet av tre år med lederutdanning og -utvikling ved Krigsskolen. Flere diskuterer hvordan det er viktig for dem å fremstå som gode rollemodeller for sine medarbeidere. Mange av dem påpeker viktigheten av at man viser med handlinger og ord hva som er en rollemodell.

At man ter seg relativt ordentlig er viktig ... heller prøve å holde seg litt tilbake da, og så gi friere tøyler til de under seg enn det man gir til seg selv. Og det går jo igjen i mange eksempler. Man må ha de strengeste tøylen på seg selv. (Respondent 8)

Det er jo vi som skal være rollemodeller ... Og det går jo på det at, hvis jeg ikke pusser skoene mine på morgenen. Hvorfor skal de prøve? Man må være på en måte, at man må stille samme krav til seg selv som man stiller til andre. (Respondent 12)

For de fleste av respondentene virker det som om det å ta vare på sine soldater og ansatte, herunder å sørge for at ting som lønn, utdanning og øving, avspasering og lederutvikling går i orden for dem, er veldig viktig. Så viktig at det går på bekostning av egne behov. Flere beskriver hvordan deler av det første året går med til lange arbeidsdager for å få unna mest mulig oppgaver før neste dag. Det virker som en sterk pliktfølelse hos respondentene hvor de ønsker å prestere og levere et best mulig produkt. Flere av avdelingssjefene kan bekrefte at de høye forventningene de har til seg selv ikke alltid sammenfaller med evnene i begynnelsen.

«.. jeg har ikke tid til eller så bruker jeg bare ikke tid til det: egenutvikling, eget lederskap»
(Respondent 6).

Og så sitter man altså med en sånn følelse av at det er egoistisk og at nå prioriterer jeg meg selv. For hvis jeg gjør det, så er det enten en merbelastning på alle andre eller så er det rett og slett at da har ikke soldatene noe å gjøre.. Jeg føler veldig på at de må ha noe å gjøre hele tida ... (Respondent 11)

Videre, på spørsmålet om hva respondentene mener er krav og forventninger som stilles til dem, viser svarene at de har mange krav og høye forventninger til hvordan de selv skal løse ledergjernen og hvordan de skal opptre for å fremstå som en god, militær leder. Mange av de kravene de lister opp, er ikke nødvendigvis krav som stilles til dem direkte, men som heller er utledet av respondentene selv som et resultat av hva de forventer at en troppssjef er og gjør.

Hvis man skal se på alle krav som kommer fra nivåene over i tillegg til kravene man har fra de under og kravene som kanskje er de som veier mest eller som setter høyest krav, er egentlig meg selv. Og hvis man skal legge sammen alle de kravene, så blir det jo vanvittig mye ...
(Respondent 12)

Avdelingssjefene som er spurt, mener de stilte realistiske krav og at det ikke var urimelige forventninger til troppssjefene. Det de likevel reflekterer over under samtalene, er at de to gruppene personell har helt forskjellige utkikkspunkt. Det at respondentene fremstår som smarte og dyktige, gjør at det er raskt å glemme at det er noen knagger de ikke har. De har også få tidligere erfaringer å knytte situasjoner til. I tillegg kan det at respondentene og mottagende sjef har vært gjennom divergerende utdanningsløp (før og etter URE), være medvirkende til at det blir en brist i forventninger fra begge sider.

Som det vises til i resultatene fra kategorien fagkompetanse, er samtlige respondenter veldig reflekterte over hva de kan og ikke kan. På tross av dette sliter de litt i begynnelsen med å se at de tar på seg for mye sett opp imot hva som er realistisk for dem. Men all den tid det er en forventning om at troppen de tar over skal fortsette i normal drift som før sommeren, så er det uunngåelig at en slik situasjon oppstår.

«Vi (vedkommende sin avdeling) fokuserer på å tikke av bokser, som gjør at vi jager etter ting og bruker for mye tid på å jage og for liten tid på å faktisk bygge kompetanse». (Respondent 17)

Mange av respondentene viser god forståelse for hvordan de kan bli bedre som ledere, men i alle uttalelsene begrunnes manglende lederutviklingstiltak med at tiden ikke strekker til. Det er alltid noe annet som blir prioritert foran egenutvikling. Både tilbakemelding og refleksjon er en forutsetning for å oppnå større selvinnsikt. Selvinnsikt er en viktig del av å utvikle seg selv som leder. For å oppnå nettopp den utviklingen man ønsker, så er det en fordel om det-gjøres systematisk (Hæren, 2018, s. 7). Systematisk må ikke forveksles med formelt, for det er mange gode og uformelle lederutviklingsarenaer i daglig tjeneste.

Det respondentene forteller når de er inne på temaet «utvikle større selvinnsett», er at de får lite tilbakemeldinger på egen prestasjon. De etterlyser gode beskrivelser fra sjefer på hvordan de løser jobben sin. De tilbakemeldingene de får fra nærmeste sjef er ofte overfladiske og ikke relevant for den jobben de faktisk gjør. Avdelingssjefene derimot, beskriver at de opplever å bruke mye mer tid på lederutvikling med respondentene enn de hadde forventet. De presiserer at dette gjøres primært i form av «uformelle læringsarenaer» som sjef-til-sjefssamtaler, mindre ledergruppemøter og erfaringsutvekslinger i hverdagen.

Respondentenes opplevelse av for få og lite treffende tilbakemeldinger fra nærmeste sjef, kan forklares i at vedkommende ikke har kjennskap til de situasjonene som er aktuelle. Når respondentene er ute og leder troppen sin, så er avdelingssjefen oftest er helt annet sted. En annen årsak kan være at respondentene ikke anser den nesten daglige utvekslingen som lederskapsutvikling. Dette fordi den verken er systematisk eller gjenkjennbar fra det de har hatt tidligere ved KS. Avdelingssjefene på sin side, i kraft av sin erfaring, er i stand til å dra læringsmomenter ut av dagligdagse situasjoner, som respondentene ikke enda er klare for å gjenkjenne. Og all den tid det ikke presiseres så oppleves det ikke som lederutvikling i like stor grad. Dette på tross av at den viktigste uformelle lederutviklingen kan komme fra egne erfaringer, i jobben man løser daglig. Det virker som om sjefene ikke er tydelig og konsekvent på å trekke ut lærdommer fra, og reflektere rundt disse situasjonene (Jennings, 2013).

Derimot belyser flere respondenter hvordan de ber om, og får, tilbakemeldinger fra sine underordnede (vernepliktige soldater, lagførere og troppssersjanter). Det de bemerker er at disse tilbakemeldingene ofte har et annet fokus og en svakere helhetsforståelse enn en krigsskoleutdannet avdelingssjef ville kunne gi. Det beskrives også som utfordrende å gå fra å få jevnlig, formelle tilbakemeldinger på hvordan man løser jobben sin (ved KS) til å plutselig bli «overlatt» til seg selv med kun begrenset innsikt i andres perspektiv på i hvilken grad man fremstår som en troverdig leder. Dette er naturlig nok en stor omveltning for de nye lederne og de vil gå glipp av gode muligheter for læring og utvikling.

Jeg opplever at i Forsvaret eller i hvert fall i bataljonen vi er i, så er det altfor lite fokus på lederutvikling. Det er veldig mye fokus på det på KS, men når du kommer ut i yrket så er du på en måte «left for yourself» da, opplever jeg. (Respondent 16)

Tilrettelegging for refleksjon over egen lederutvikling og lederidentitet.. Eneste tilretteleggingen er jo det jeg har gjort sjøl. Det er ikke noe vi driver med. Men vi diskuterer jo på en måte problemstillinger og tilnærminger til ting. Og så har vi jo på en måte en medarbeidersamtale og de tingene der, men ... Vi har ikke noe. Jeg føler vi har ikke hatt tid til å ha noe eget fokus på det rett og slett. (Respondent 15)

Det jeg syns er at vi er veldig gode på troppsnivå og det å gi tilbakemelding og utvikling og så er vi veldig.. Ikke fullt så flink på, fra kompani ned til tropp på å få tilbakemeldinger på de kravene som kompanisjefen stiller. Jeg syns det er lite tilbakemelding som du som troppssjef får på; «hvordan oppleves din jobb i rollen som troppssjef?» Fra et overordnet perspektiv. Det er sort sett tilbakemelding i form av, «hvorfør gjorde du ikke dette» eller «hvorfør ble det gjort sånn»? (Respondent 14)

Kun to grupper diskuterer det å stille krav og hvordan det kan oppleves som vanskelig til tider. Likevel bekrefter samtlige avdelingssjefer at respondentene opplever det som utfordrende å stille krav som i sin tur skal følges opp. Årsaken mener sjefene, kan være at respondentene ikke har blitt stilt krav til i særlig grad ved KS og at de dermed ikke har noen referanser å stille krav etter. De har da heller ikke lært seg betydningen av å stille disse kravene. Mangel på det å stille krav til kadettene fra KS sin side er det derimot omtrent en tredel av respondentene som tar opp under diskusjonene.

4.4 Sosial kompetanse

Den sosiale kompetansen reflekterer blant annet respondentenes evne til å lede andre, bygge og opprettholde relasjoner og tillit, samt det å forstå egen adferd i rollen av kollektivet. Referansegruppen beskriver respondentene som at de er «flinke med folk» og de utviser gode evner til å skape relasjoner. Det som også fremheves positivt er hvordan de utviklet denne kompetansen i løpet av første året som troppssjefer. Under gruppediskusjonene utviser respondentene en modenhet og bevissthet med sine refleksjoner rundt det å skape relasjoner til sine undergitte, både ansatte og vernepliktige. Som tema to i intervjuguiden tar opp, *utvikle relasjonelle ferdigheter*, er evne til kommunikasjon og dialog viktig. Særlig når konflikter skal håndteres. Etablering av tillit og å skape oppslutning er to andre viktige ferdigheter.

Flere av gruppene beskriver hvordan de i løpet av året har fått en utvidet forståelse for hvordan man skaper relasjoner til sine kollegaer og soldater. De påpeker hvordan de er blitt oppmerksom på det å finne en god balanse mellom å være «kompis» og samtidig sjef, noe enkelte beskriver at de hadde noen utfordringer med i begynnelsen av året. Det som også kan oppleves utfordrende er det å få til en sunn balanse mellom å skape relasjoner med kollegaer og det å være tilstede med egen familie og sivile venner. Likevel er det ikke så mange av respondentene som tar opp det å skille jobb og familie. Dette kan tillegges det at utvalget er ganske unge og mange av dem har ikke særlige forpliktelser utenom arbeidet sitt. Referansegruppa bekrefter disse observasjonene.

.. Å bli bevisstgjort på hva som er greit å si ut ifra hva slags hatt du har på deg. Om man står og holder en samlet tale til troppen, om man snakker sammen en og en eller om man sitter på vogn og snakker skitprat ute på øvelse. Det er veldig ulikt hva som er akseptert fra deg som offiser å si og jeg merker ekstremt stor forskjell. Jeg var jo ansatt i Forsvaret før KS og da kunne man også ytre seg på en annen måte enn når man nå sitter som offiser og troppssjef. (Respondent 18)

Jeg pendla jo, så det går jo på bekostning av familie, samboer eller venner, for man jobber jo veldig mye ... Og så er det jo litt sånn vi var inne på i sted som er så viktig, det å skape tillit.. Det får du da ved å være med på litt sosiale arrangementer og sånn. Og for å kunne skape det, så var det på en måte en del prioriteringer som gikk den veien da i starten, for å bli litt bedre kjent med de ansatte. Så det går jo utover hjemmebane. (Respondent 3)

Jeg tok over en tropp som hadde vært inne et halvt år fra før av og søkte kjappest mulig å få tillit. Så jeg kjørte på og skulle bli, ikke mest mulig kompis med dem, men være mest mulig nede på gulvet med dem. Lære meg fornavn så kjapt som mulig, tulle og tøyse. Og det fungerte ganske bra, synes jeg, men det fungerte ikke på alle. For noen, så hadde de liksom et bilde av troppssjef som noe litt mer skremmende, så det ble liksom et feil bilde de fikk av meg. I hvert fall fikk jeg tilbakemelding på det. Og for noen, så funka det. De følte at ja, nå er han jo en av oss, ja, og da ble det veldig vanskelig fort da å trekke tilbake igjen det her, og det ble vanskeligere synes jeg og det ble høyere terskel for meg å sette krav, gi konsekvenser og den type ting. (Respondent 11)

Viktigheten av å være ute med troppen fremhever flere som utslagsgivende for å bygge tillit og relasjoner med sine soldater. Som nevnt ovenfor var dette også noe flere syntes var utfordrende å prioritere tid til, da arbeidsoppgavene på kontoret opplevdes som mer presserende all den tid det er det som er målbart for de over. Mange av respondentene sier at de er glade i å interagere med mennesker. Som en videreføring av det, diskuterer de fleste av respondentene at de skulle ønske de hadde fått mer formell utdanning innenfor relasjonelle ferdigheter. Spesielt det å stå overfor personell i vanskelige livssituasjoner. På spørsmål om hva KS har gjort for å klargjøre dem, tar mange opp veilederkurset³. Dette kurset ble fremhevet som svært hensiktsmessig sett i lys av hva som møtte dem ved avdeling. Respondentene er likevel bevisste på at det er ikke før man kommer ut i avdeling og blir stilt overfor reelle personer med ekte utfordringer, at man får praktisert det man har lært og dermed også utviklet seg. Flere tar opp den store forskjellen mellom KS og avdeling. Skolen er preget av å være en

³ «... Skal gi deltakerne en grunnleggende forståelse for veiledning som effektivt lederverktøy». (Krigsskolen, 2023a)

homogen masse, mens i avdeling får man tildelt en tropp med et helt spekter av folk å forholde seg til. Det beskrives en bratt læringskurve det første halvåret med opparbeiding av mye relevant erfaring.

Det å holde samtaler, veiledning og tilbakemeldinger synes jeg at jeg har vært godt forberedt på. Der har det ikke vært noen ubehagelige overraskelser, men mer den biten rundt håndtering, spesielt hvis det er av typen vernepliktig som.. Sliter psykisk og den biten synes jeg har vært mer utfordrende. Hvordan håndtere, og som jeg kanskje skulle ønske jeg hadde hatt mer om på KS ... Det er kanskje den biten som jeg savner mest da. Fordi det er så sinnssykt stor variasjon i bagasjen til de du leder. Så det å vite hvordan håndtere det synes jeg har vært litt utfordrende». (Respondent 7)

Som det kommer frem i avsnittet ovenfor om fagkompetanse, avdekkes det at respondentene mener det er flere områder de har svake eller manglende kompetanse og ferdigheter innenfor. Det å tørre å være ydmyk og vise at man ikke kan enkelte ting, fremheves av flere som viktig og en medvirkende årsak til at de får etablert en relasjon med ansatte og vernepliktige. Imidlertid bør det være en bevissthet rundt bruken av dette virkemidlet, for det kan også bli et tveegget sverd. Ved å be om hjelp hele tiden vil man kunne avdekke for mye av egen «inkompetanse». Dette kan i sin tur medføre tap av tillit eller fremme skepsis hos soldatene.

Å bygge tillit henger tett sammen med å vise at man er faglig kompetent. Dersom man kan litt om et spesialisert fagfelt, viser det seg å gi mye innflytelse i troppen. På den andre siden, ved å gjentatte ganger vise hva man ikke kan, vil det til slutt kunne føre til at en mister sin legitimitet som leder. Når dette skjer kan andre, mer fremtredende personer i troppen utfordre den formelle makten respondentene har. De som har jobbet i troppen over en tid, har følgelig opparbeidet seg en uformell makt med grunnlag i sin faglige kompetanse og erfaring.

En annen ting er jo vernepliktige kontra ansatte ... Hvis A har kjempemye relevant erfaring, mye mer enn meg. Og så sitter B her og hen har ingenting. Så stiller jo det ganske mye mer krav til troverdighet da, for A sin del så ser hen kanskje mye lettere igjennom meg som person kontra B som bare svelger ting rått på en måte, fordi hen ikke vet bedre... Og som ansatt så verdsettes det kanskje mer faglig dyktighet da, enn av de vernepliktige fordi de er litt sånn, ja han er offiser. Han er troppssjefen. Bare man snakker med dem, så er man jo superstjerne på en måte. Men en ansatt trenger jo litt mer utfordring, faglig også». (Respondent 8)

...og så kommer du som nyutdannet offiser inn. Ikke at du nødvendigvis skal overprøve makta, men man merker fort. Hvert fall før man har klart å bevise seg selv, hvor den uformelle makta ligger og hvem som egentlig har den ekte påvirkningen. (Respondent 18)

5 Diskusjon

Hensikten med denne oppgaven var å kartlegge nyutdannede offiserers erfaringer som førstegangsledere i den hensikt å forsøke å svare på hvordan FHS og Hæren kan ivareta de under deres første år i avdeling. Oppgaven startet med å undres om troppssjefene har følt seg i stand til å håndtere lederutfordringer ved avdeling, om de som nyutdannede ble møtt med realistiske krav som samsvarte med kompetansen KS gir dem og hvorvidt de eventuelt har blitt ivaretatt med hensyn til at de faktisk er førstegangsledere?

5.1 Lederutfordringer

Den innsamlede empirien viser at respondentene har følt seg delvis i stand til å håndtere de utfordringer de har møtt som ledere i sitt første år som sjef. Satt på spissen, mener flere respondenter at «krig er enklere enn personellsaker». Den forvaltningsmessige delen av en troppssjefs jobb får lite til ingen plass i utdanningen og ved uteksaminering er styringskompetansen svært lav, om ikke fraværende hos respondentene. Noe som gjenspeiles i utfordringene de møter resten av det første året. Liten grad av praksiserfaring er med på å gjøre det utfordrende å fremstå som den motiverende og delaktige lederen Hæren krever at de er.

Det er mangler i utdanningen med hensyn til den delen av jobben som faller innenfor det systemorienterte. Respondentene begynner det første pliktåret med en svært begrenset innsikt i hva det faktisk innebærer å være arbeidsgiver. Beskrivelser av manglende kompetanse på formelle strukturer, formaliserte prosedyrer, rutiner og kontrollfunksjoner (Forsvaret, 2020, s. 8) er gjennomgående i alle gruppediskusjonene, og respondentene overraskes av hvor stor del av hverdagen deres som opptas av dette. Manglende kjennskap til sistnevnte virkemidler byr på mest utfordringer i starten av året.

Funnene jeg har beskrevet ligner i stor grad på tidligere funn fra Forsvaret (B. Aas, 2023) og er dermed også i overensstemmelse med publisert litteratur som hevder at det tar en førstegangsleder rundt seks måneder å komme inn i jobben (Haaland og Dale, 2012). Respondentene opplever at det er flere områder de ikke har tilstrekkelig utdanning eller opplæring på idet de kommer ut i avdeling. Dette er med på å forsterke det naturlige praksis-sjokket som hører med når man settes i deres

posisjon. Både manglende erfaring og et skjevt bilde skissert av KS er med på å forsterke denne opplevelsen. Dette gjør oppstarten ekstra utfordrende da det blir veldig mye nytt å sette seg inn i.

Respondentene ble etter hvert delvis i stand til å ivareta oppgavene selvstendig, men det virker som en utbredt oppfatning hos dem at de ikke har fått tilstrekkelig formell opplæring eller utdanning før de ankommer avdeling. Og ved ankomst avdeling later det heller ikke til at det er utarbeidet og implementert noen formaliserte opplegg som ivaretar dem på dette området. Følgelig blir det vanskelig for dem å tidlig utvikle nødvendige rutiner innenfor styringsmekanismer og kontrollfunksjoner som avdelingen og organisasjonen benytter.

Hensiktsmessige tiltak vil være justering av studiets oppbygning for å oppnå en bedre balanse mellom styring og ledelse. Innføring av et integrasjonsprogram som i større grad vil dekke respondentenes behov bør også vurderes (Haaland & Dale, 2012, s. 172) innført ved avdeling.

Det mange overraskes og skuffes av, er hvor stor del av hverdagen som går med til administrative gjøremål. Dette forsterkes av at de ikke er kjent med hverken verktøy eller rutiner i forbindelse med jobben. Fokuset mot og prioriteringen av den administrative delen av jobben i starten av året kan også forklares med at det er det målbare de opplever å primært vurderes etter og det er også det som blir mest synlig når ting ikke går i orden. Derfor vil det også oppleves som viktigst for de nye lederne. Dette på tross av at det er *samspills- og relasjonsorienteringen* som løftes frem som grunnen til at mange velger å bli militære ledere. Oppgavens funn underbygges av det som blant annet Hill (1992) og B. Aas (2023) beskriver i sine arbeider; den nye lederen har vanskeligheter med å skille ut forskjellige arbeidsoppgaver, prioritere mellom disse og fatte beslutninger (Hill, 1992; B. Aas, 2023, s. 29).

Et annet moment som kan bidra til at respondentene heller mot å være oppgave- og styringsorientert, er at det å inspirere til å tenke kreativt og oppmuntre til nye ideer kan oppleves som en umulig oppgave når man ikke har noe reell praksiserfaring, ei heller et tydelig målbilde på ønsket slutttilstand hos egen tropp. Det en i referansegruppen reflekterer over, er hvordan respondentene har vanskelig for å stille krav overfor troppen og å følge de opp. Vedkommende påpeker at det er nok ikke så enkelt når man ikke vet hvor "lista skal legges". Følgelig, dersom man har: 1) liten erfaring med å bli stilt krav til tidligere og 2) ikke noen tydelig formening om hva som er et akseptabelt nivå, vil det være utfordrende å vite hva man skal kreve av egne medarbeidere.

I tillegg er det utfordrende å se selv hvordan og når en skal prioritere og sette av tid til å bygge gjensidig tillit hos sine soldater og utvikle sine medarbeidere. Dette utfordres av at man har arbeidsplaner som skal lages, øvingsordrer som må ferdigstilles og godkjenning av lønn skal gjøres

innenfor gitte rammer. Den lederatferden som går på *samspills- og relasjonsorientering* blir dermed nedprioritert til fordel for den *oppdragsorienterte* lederadferden. Som FGL og KLLU beskriver, handler godt lederskap om å få til en naturlig veksling mellom de tre lederatferdene og ikke minst balansekunsten mellom styring og lederskap (Forsvaret, 2020).

Begrenset kunnskap og erfaring om kompetanse knyttet til militære ferdigheter og eget våpen har også blitt tatt opp som en begrensning når man skal lede tildelt tropp. Fagkompetansen som mangler gjør det vanskelig å *løse oppdrag*. Begrenset kjennskap til ledelsesplattformen (manglende rutinisering av enkle ferdigheter) er med på å hindre respondentene i å oppnå det overskuddet man trenger til å lede troppen og soldatene sine. Som en bieffekt vil det å opparbeide seg tillit hos sine undergitte i (simulerte), ekstreme situasjoner bli krevende (Sweeney et al., 2011). Egen effektivitet og hvordan «krigens friksjon» har innvirkning på den enkelte kan påvirkes ved å utøve godt lederskap, opparbeide seg kamperfaring og trene og øve på relevante ferdigheter. Friksjonen varierer fra krig til krig og den militære erfaringen må brukes tilpasset den konkrete situasjonen (FSJ, 2019, s. 19). Militære ledere må være mentalt hardføre og troverdige. Dette kan oppnås ved å ha tro på seg selv og egne ferdigheter, samtidig som man tar gode taktiske og etiske beslutninger. På denne måten blir det å skape oppslutning om oppdraget lettere (Hjortmo, 2023b, s. 113).

5.2 Blir de møtt med realistiske krav som samsvarer med kompetansen KS gir dem?

Denne oppgaven har ikke gjort en inngående analyse av studieplanen til KS, men heller tatt utgangspunkt i hva respondentenes subjektive oppfatning er av tilegnet kompetanse sett opp mot første tjenestestilling. Det er veldig vanlig at ledelsen og organisasjonen stiller ett sett med krav, mens lederen selv stiller et annet sett. Den totale summen av krav blir med dette altfor høy.

Respondentene skisserer ubevisst et bilde som viser at kravene de stiller til seg selv, er for strenge sett opp mot tilegnet kompetanse og opparbeidet erfaringsnivå så langt i karrieren sin. Overbevisningen og forventningene om at troppssjefen skal være en rollemodell er med på å ytterligere øke kravene. De gir ikke inntrykk av å være rettferdig mot seg selv i gitt situasjon og det beskrives også hvordan de trenger en lengre tidshorisont enn den første uken til å bli klar i stilling. Det er også usikkert i hvilken grad de reflekterer og operasjonaliserer det å overføre tilegnede ferdigheter til nytt tjenestested.

Det gis uttrykk hos referansegruppen for at kravene er tilpasset respondentenes forutsetninger og nivå, men de bærer likevel preg av å ikke ta hensyn til at førstegangslederne er i et identitets- og lederskifte som beskrevet tidligere. All den tid det forventes noe som tilsvarer normaldrift fra den troppen som får ny sjef, vil det mest sannsynlig bli en divergens mellom krav stilt og foreløpig ervervet kompetanse.

Funksjonelt fravær hos mottagende avdelinger synes å være et medvirkende moment til at respondentene blir stilt overfor krav de ikke er forberedt på å møte (eksempelvis fagspesifikk utdanning av soldater).

Hovedtyngden av respondentene mener at de ikke har blitt påvirket i stor grad av stress og belastning i hverdagen. Antagelsen i forkant av oppgaven var at de, som Bjørnar Aas sine respondenter, ville føle mer stress i forbindelse med arbeidshverdagen det første året. En årsaksforklaring på forskjellen mellom dem kan være at respondentene i denne oppgaven har opplevd tilstrekkelige jobbressurser til å veie opp for de høye jobbkravene. De fleste respondentene viser til at støtte alltid har vært tilgjengelig når de har bedt om det og autonomien i løsning av arbeidsoppgaver har vært høy all den tid de på mange områder har vært overlatt til seg selv. I de tilfellene hvor enkelte av respondentene fortalte om hvordan de har følt på betydelig stress og utmattelse etter arbeidsdagen, har de også vist til at de har opplevd å stå alene i for stor grad med ting de ikke har hatt kompetanse til. Manglende oppfølging og tilbakemeldinger fra høyere enhet underveis. Dette samtidig som at kravene og forventningene til dem oppleves ufravikelige. Disse funnene understøttes begge av Vinterdal (2023) sin oppgave, som blant annet viser at kollegial støtte var den jobbressursen med nest størst negativ signifikant sammenheng med blant annet utbrenthet. Manglende kompetanse og funksjonelt fravær, sammen med en opprettholdelse av ambisjoner og krav til leveranser var på den andre siden med på å øke arbeidsbelastningen og opplevelsen av pålagt ansvar (Vinterdal, 2023, s. 63). Det samme finner jeg igjen i JK-R modellen, som dermed forsterker mine og Vinterdal sine funn (Bakker & Demerouti, 2007).

KS gir kadettene utdanning innen grunnleggende offiserskompetanse, taktisk samvirke, ledelse i strid og militær problemløsning. Som skissert tidligere ser det ikke ut til at denne didaktiske tilnærmingen treffer i særlig grad den hverdagen som blir aktuell for de kommende troppssjefene. Det blir dermed en veldig liten del av hverdagen til respondentene som dekkes under utdanningen. En direkte konsekvens av dette er at det er begrenset med ferdigheter som kan overføres til første tjenestestilling. Dette på tross av at egenskaper ved arbeidsmiljøet, som en god læringskultur og jevnlike, felles tilbakemeldingsseanser tilrettelegger for overføring av relevante ferdigheter. For respondentene er det nettopp denne profesjonsnære kompetansen som gjør at de begynte som militær leder og det er utøvelsen av denne som motiverer dem. På den andre siden er alt det administrative rundt forsvarlig forvaltning, funksjonelt fravær, hyppige endringer og en manglende sammenheng mellom virkeligheten deres og målene som skal nås, med på å gjøre dem demotiverte og utmattet. Disse funnene stemmer også overens med det Vinterdal fant ut. Hun viser også til hvordan dette i sin tur er med på å bidra til en økt turnoverintensjon (Vinterdal, 2023, s. 64).

5.3 Hvordan har førstegangslederen blitt ivaretatt?

De fleste respondentenes diskusjoner beskriver en manglende systematikk eller form for gjennomgående oppfølging av læringsmuligheter og læringsprosesser i hverdagen det første året. Refleksjon, veiledning og utvikling av egen lederidentitet under første året i avdeling er også preget av tilfeldigheter og manglende systematisering. Referansegruppen beskriver hvordan de selv opplever å bruke mer tid enn tidligere på de nye lederne, men det beskrives ikke noen formell plan eller retning bak denne oppfølgingen og opplæringen. Den er heller et resultat av engasjerte enkeltindivider. Dette funnet underbygges av flere nye studier fra Hæren (Borud, 2023; Aarfloth, 2022), som viser at på tross av mange retningsgivende dokumenter med beskrivelser om hvordan lederutvikling skal foregå, er det liten kjennskap til disse. En mangel på operasjonalisering og implementering av avdelingene kan være forklarende for at de ikke nyttes i det daglige.

Det etterlatte inntrykket hos respondentene er at deres overordnede ser lite av den direkte ledelsen de gjør overfor troppen, og får heller med seg det som er mer målbart. Dette være seg utarbeidelse av arbeidsplaner innenfor gitte tidsfrister, planlegging og gjennomføring av utdanningsopplegg og ivaretagelse av HR-prosesser de er ansvarlige for som troppssjefer. Det er følgelig også det de får mest tilbakemelding på, istedenfor å få innspill på hvordan de kan utvikle sin sosial- og selvkompetanse som ledere.

Det brukes liten tid på innføring i, og oppfølging av, organisatoriske prosesser og verktøy som respondentene er forventet å benytte. Et større fokus og en mer inngående opplæring innenfor dette kunne bidratt til å redusere tid og usikkerhet brukt i starten på administrative gjøremål. Ved å utarbeide og ta eierskap til en målrettet opplæring og mengdetrening på relevante, fagspesifikke prosedyrer og materiell som avdelingen benytter, kunne respondentene tidligere fått en større selvtilit og trygghet i interaksjon med troppen.

Videre viser empirien at det i liten til ingen grad tilrettelegges for hverken det leder- og identitetsskiftet som en førstegangsleder står overfor. Dette samsvarer med teori som påpeker viktigheten av at førstegangslederen blir ivaretatt på riktig måte når vedkommende står midt i de to overgangsprosessene (Haaland & Dale, 2012). I tillegg er mye av det som erfares faktisk *førstegangsopplevelser*. Skal man dra nytte av disse erfaringene er det viktig at man underveis, eller i etterkant, stopper opp og reflekterer over disse. Veiledning og støtte fra noen som har mer erfaring vil eksempelvis være en essensiell del for å få utnyttet disse læringsarenaene maksimalt (Haaland & Dale, 2012, s. 177). Som KLLU også beskriver, skal de uformelle læringsarenaene primært brukes i den daglige praksis, mens det er de mer formelle utviklingsarenaene i Hæren som skal brukes til utvikling

(Hæren, 2018, s. 11). Ved å være mer bevisst behovene til en fersk leder, vil det være et stort potensial å hente i å utnytte de formelle arenaene som finnes til å ivareta førstegangslederen.

Dersom vi ser på den innsamlede empirien opp mot Linda Hill (1992) sine fire oppgaver som må gjennomgås hos førstegangslederen for å skape endring, viser funnene følgende;

- 1) *lære hva det egentlig betyr å være leder*, under utdanningen gir KS de et kompetansegrunnlag og skisserer et bilde som ikke helt stemmer med realiteten. Kompetansebehovene blir kun delvis dekket under utdanningen og ved ankomst ny avdeling er det store mangler for å kunne starte rett i jobben.
- 2) *utvikle relasjonelle ferdigheter*, en grunnpakke fra utdanningsinstitusjonen som kun danner grunnlaget for at respondentene finner sin egen lederidentitet i løpet av året. I tillegg har de engasjerte enkeltindivider over seg som veileder og rettleider dem, dog tilsynelatende uten noen formell felles retning eller struktur.
- 3) *utvikle større selvinnsikt*, respondentene blir begrenset av tid i hverdagen som settes av til konkret refleksjon og erfaringslæring som går på det personlige plan. Tilbakemeldinger på egen lederrolle kommer primært fra sine underordnede, samtidig som det er ingen form for formell lederutvikling i regi av ledelsen i løpet av det første året.
- 4) *takle stress og følelser*, respondentene og funnene er herunder delt. Noen beskriver hvordan de i stor grad har følt seg påvirket av stress og press i hverdagen, disse ble forklart med manglende kollegial støtte og egen kompetanse. Dette står i motsetning til den andre gruppen, som erkjenner at det har vært stressende, men at KS har i sin tur gjort sitt for å forberede dem på å håndtere denne utfordringen samtidig som at kollegial støtte har vært til stede ved behov.

Førstegangslederen er en viktig ressurs, men også sårbar. Det vil være hensiktsmessig for Hæren å i større grad søke å ivareta denne personellkategorien. Slik praksis er nå, legges det ned mye arbeid i de unge lederne som skal inn i viktige stillinger med én gang etter endt utdanning. Hæren vil gjøre lurt i å utarbeide tiltak for å ivareta denne kostbare investeringen man har gjort, og ikke bare satse på at de synker eller svømmer ved første møte med virkeligheten. Det å føle at man blir ivaretatt og at det ligger en «større plan» bak det du får og gjør er en motivasjonsfaktor som igjen bygger tillit til organisasjonen man er en del av.

5.4 En sammenligning av Luftforsvarets og Hærens førstegangsledere

Bjørnar Aas (2023) sine hovedfunn er satt inn i en enkel tabell i den hensikt å sammenlikne funn mellom Luftforsvarets og Hærens førstegangsledere.

Tabell over likheter og forskjeller mellom Luftforsvaret og Hæren.

Tema	LKSK	KS
Forventninger	Førstegangslederne beskriver hvordan de strever med å finne en balanse mellom styring og ledelse. De blir også overrasket over hvor mye tid og energi som går med til administrasjon og rutiner. Utfordringer ved at unge og uerfarne ledere skal lede eldre, mer erfarent personell.	Opplevelsen av at det administrative og målbare er viktigst fører i begynnelsen til utfordringer med å prioritere mellom samspills- og relasjonsorientering vs oppdragsorientering. Opplever å bli godt ivaretatt og spilt god av de erfarne som er i troppen. Utfordringer ved manglende erfarent personell å spille på.
Relasjonsfokus	Førstegangslederne fremstår bedre på relasjonell kompetanse enn noensinne. Det oppleves som ekstra vanskelig å ta tøffe eller upopulære avgjørelser.	På tross av manglende formell kompetanse fra KS, fremstår respondentene trygge innenfor relasjonelle ferdigheter. De virker å ha utfordringer rundt å stille krav og følge opp.
Selvinnsikt	Mange opplever lite eller ingen institusjonell lederutvikling. En god, gjennomtenkt utdanning ved LKSK tilrettelegger likevel for en god start.	Manglende strukturert eller institusjonell lederutvikling etter uteksaminering. Tiltak fra engasjerte enkeltindivid er beste alternativ.
Stress og følelser	Stresshåndtering prioriteres i utdanningen, men robustheten/hardiness til førstegangslederne kan bli bedre. De kan bli mer motstandsdyktige for motgang.	Respondentene er delt, men hoveddelen er ikke betydelig påvirket av stress i hverdagen. KS sine tiltak og kollegastøtte virker positivt på kilder til stress.

Figur 4: Tabell som kort oppsummerer likhetene og forskjellene mellom Luftforsvarets og Hærens førstegangsledere (B. Aas, 2023, s. 51–52). Tabell utarbeidet av forfatter.

Både Luftforsvarets og Hærens førstegangsledere virker overrasket over realitetene ved oppstart ny avdeling, spesielt når det kommer til den administrative og forvaltningsmessige delen av jobben. Dette er som tidligere beskrevet med på å gjøre det vanskeligere for dem å balansere mellom lederskap og styring. Dette finner vi igjen i teorien også, hvor blant annet det man har sett for seg ikke stemmer med virkeligheten (Hill, 1992). Dette i sin tur forsterkes av et skjevt fokus ved utdanningsinstitusjonene.

Forskjellene i de kontekstuelle tilnærmingene under utdanning, hvor KS har en veldig spisset tilnærming og et ledelsesideal som fokuserer mot særlig oppdragsfokusert ledelse, står i sterk kontrast til LKSK som benytter læringsmiljø som kontekst under utdanning, samtidig som ledelsesidealet har et tungt fokus på relasjoner og teamkompetanse (L. E. Aas, 2022, s. 51).

Etter innføringen av OMT, virker Luftforsvaret å ha større utfordringer rettet mot hvordan situasjonen i avdeling er, enn Hæren. Dette henger nok primært sammen med at deres spesialister er mye eldre og erfarne enn førstegangslederne som kommer ut. Hærens situasjon er noe annen, der avdelingene er preget av store personellmangler og lite erfarne spesialister igjen på troppsnivå. I de situasjonene denne oppgavens respondenter ble møtt av erfarne spesialister, beskrives en opplevelse av at det var et sterkt ønske om å skulle løse oppdraget sammen. Det beskrives en genuin interesse fra befalet til å få sin nye troppssjef «opp og nikke» så snart som mulig. Det fortelles også om situasjoner hvor det var forventet at respondentene ledet, kun i kraft av at de er offiseren i gruppa. Mye av dette kan forklares

med overbevisningen om at avdelingens behov og det at tildelt oppdrag blir løst, er viktigere enn ens egne interesser. Disse funnene underbygges av Rino Johansen (2013) sin doktorgradsavhandling som viser at Hæren hadde en sterk profesjonsidentitet, i tillegg til at individualisme stod svakt hos de ansatte. Dette stod i kontrast til Luftforsvaret som hadde fullstendig motsatte resultat og dermed vil også ha en helt annen motivasjon for å løse oppdrag og ivareta den påtroppende, uerfarne troppssjefen (Johansen, 2013b).

6 Oppsummering og anbefalinger til videre praksis

Hensikten med denne oppgaven har vært å forsøke å svare på følgende problemstilling: *Hvordan kan FHS og Hæren ivareta førstegangslederen i deres første år i avdeling?* Ved å ta utgangspunkt i relevant teori og eksisterende empiri fra Luftforsvaret, har jeg i tillegg samlet inn unik kunnskap om Hærens førstegangsledere. Ved å se på funnene fra respondentene i oppgaven opp mot beskrevet teori, har det vært mulig å se på hvilke behov som blir ivaretatt og hvilke som ikke dekkes tilfredsstillende for de nyutdannede lederne. Med utgangspunkt i dette gis det et velinformert forslag til justering av praksis i den hensikt å bedre tilrettelegge for Hærens nye ledere og muligens sørge for lengre ståtid i valgt yrkesretning.

Det virker som en mismatch mellom utdanning, konteksttilnærming og faktiske arbeidsoppgaver som treffer troppssjefene ved ankomst avdeling. Krigsskolens nåværende utdanning tar sikte på å fylle et for stort gap (ti til femten år), med alt for lite fokus på den reelle situasjonen som treffer lederne de første to til fire år i avdeling. Den kontekstuelle tilnærmingen som er hovedfokuset under utdanningen, er høyintensitetskrig selv om hverdagen til offiseren i lederstillinger blir mer og mer preget av HR, forvaltning og administrative oppgaver som de p.t. ikke får opplæring i under utdanning. Som en videreføring av dette er det vanskelig for respondentene å prioritere og dermed også oppnå en balanse mellom samspills- og relasjonsorientering eller oppdragsorientering i sitt lederskap.

Manglende fagspesifikke ferdigheter gjør det å få til et overskudd til å lede og opparbeide seg tillit i troppen utfordrende. Selvtilliten og troverdigheten som ny leder vil dermed bli svekket, samtidig som det å fremstå som trygg i lederrollen ikke kommer like naturlig.

Kilder til stress for respondentene viser seg å komme fra en kombinasjon av manglende kompetanse og funksjonelt fravær i avdelingen, kombinert med en opprettholdelse av ambisjonsnivå og krav til

leveranser. I tillegg blir (den overraskende) mangelen på profesjonsnær tjeneste nok en kilde til utmattelse og demotivasjon.

Manglende direkte ivaretagelse av førstegangslederen i form av lite til ingen innføring og integrering ved oppstart i ny avdeling, i tillegg til lite strukturert eller formell lederutvikling eller veiledning, er et forsinkende ledd når det kommer til det å få respondentene til å løse jobben sin og samtidig utøve lederskap.

Hensiktsmessige tiltak vil være justering av studiets oppbygning for å oppnå en bedre balanse i utdanningen mellom styring og lederskap. Det som er viktig i dette tilfellet er å sørge for at en grundig behovsanalyse ligger til grunn, før man eventuelt gjør endringer.

Innføring av et integrasjonsprogram som dekker troppssjefenes behov ved ankomst ny avdeling må vurderes utarbeidet. Dette bør FHS (KS) og representanter fra Hæren gå sammen om å lage i fellesskap, basert på avdelingens behov, empiri og teori om førstegangsledelse. KS vil ivareta innsikt i hva de blir tilført ved utdanningsinstitusjonen og Hæren må sørge for at programmet utarbeides innenfor mottagende avdelingers rammer. En hensiktsmessig to-delning bør legges inn i programmet; lederskap og styring.

Avslutningsvis er det, som også noen av respondentene påpeker, begrenset hvor mye KS kan forberede lederne på praksisen som møter dem etter utdanning. Møtet med virkeligheten og forventningene vil alltid være krevende for en ny leder. Men ved å opprettholde dagens rammeverk for læring og utvikling (70/20/10-modellen), vil praksissjokket kunne oppleves innenfor kontrollerte rammer og under kyndig veiledning. Følgelig blir «ny-som-leder»-tilpasningen i avdeling et interessant moment. Her er det muligheter for Hæren til å vurdere hvordan nettopp denne opplevelsen for de nye offiserene blir møtt, tematisert og fulgt opp ved den enkelte avdeling.

6.1 Forslag til videre forskning

Denne oppgaven vil oppfordre flere til å se på førstegangsledere innad i Forsvaret.

Interessante tema for videre forskning, er blant annet å ta utgangspunkt i denne masteroppgaven og utarbeide et integrasjonsprogram som beskrevet. Dette testes deretter ut ved et utvalg avdelinger for å se på hvilke effekter det ville hatt på ledernes første halvår eller år.

Ved å beskrive denne oppgavens tematikk fra mottakende avdelinger sitt perspektiv, vil en kunne avdekke et behov for justering av utdanningsinnhold hos KS. Ved å se på hva offiserene innehar eller mangler av kompetanse for å løse jobben de tildeles, vil man kunne skaffe et velfundamentert grunnlag for en eventuell revidering.

En studie som ser på OMT etter innføringen og med hensikt å avdekke hvordan og i hvilken grad de to søylene nå utfyller hverandre. Dette særlig sett opp imot utdanningsrevisjonen og hvilke synergier man kan få ut av felles og adskilte utdanningsløp.

Litteraturliste

- Army leadership. BE, KNOW, DO.* (1999). Department of the Army.
- Arnulf, J. K. (2012). *Hva er ledelse* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Arnulf, J. K. (2021, juli 29). *Alternativer til ledelse*. BI Business Review.
<https://www.bi.no/forskning/business-review/articles/2021/07/alternativer-til-ledelse/>
- Arnulf, J. K. (2023). Kontekstavhengig militær ledelse. I R. B. Johansen & J. K. Arnulf (Red.), *Militær leder- og ledelsesutvikling i teori og praksis* (s. 167–187). Universitetsforlaget.
- Avolio, B. J. (2011). *Full range leadership development* (2. utg.). Sage.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bass, B. M. (2021). Fra transaksjonsledelse til transformasjonsledelse: Å lære å dele en visjon. I Ø. L. Martinsen (Red.), *Perspektiver på ledelse* (5. utg., s. 21–34). Gyldendal Norsk Forlag.
- Bjerga, K. I., & Håkenstad, M. (2013). Hvem eier krisen? *Politi, forsvar og 22. Juli*. I A. O. Kjølberg & T. Heier (Red.), *Mellom fred og krig: Norsk militær krisehåndtering* (s. 54–74). Universitetsforlaget.
- Bollmann, A.-M. (2021, mai 10). *Er Forsvarets ledere i stand til å styre et moderne forsvar?* Stratagem. <https://www.stratagem.no/er-forsvarets-ledere-i-stand-til-a-styre-et-moderne-forsvar/>
- Borud, H. (2023). *Individuell refleksjon som verktøy for lederutvikling. Operasjonalisering av Konsept for leder- og ledelsesutvikling i Hæren* [Masteroppgave, Forsvarets Høgskole]. FHS Brage. <https://fhs.brage.unit.no/fhs-xmlui/handle/11250/3087353#:~:text=Studien%20viser%20at%20Konsept%20for,ko mpetanseomr%C3%A5dene%20i%20Kompetansemodellen%20for%20lederutvikling.>
- Day, D. V. (2000). Leadership development: A review in context. *The Leadership quarterly*, 4, 581–613. [https://doi.org/doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00061-8](https://doi.org/doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00061-8)
- Eikerapen, T. Å. (2023a). Slik gjør du en ny leder god—Med Frode Dale. I *Lederpodden*. Execu. <https://www.execu.no/lederpodden/214>
- Eikerapen, T. Å. (Red.). (2023b). Slik utvikler de ledere i Forsvaret—Med Jan Ketil Arnulf. I *Lederpodden*. Execu. <https://www.execu.no/lederpodden/189>

-
- Elden, E. (2023, juni 21). *Krigen i Ukraina er både høyteknologisk og lavteknologisk på samme tid*. Stratagem. <https://www.stratagem.no/teknologisk-utvikling-og-mottiltak-i-krigen-i-ukraina/>
- Forsvaret. (2006). *Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn* (G.-E. Torgersen, Red.; 1. utg.). Forsvarets skolesenter.
- Forsvaret. (2019). *Forsvarets Fellesoperative Doktrine*. <https://fhs.brage.unit.no/fhs-xmlui/bitstream/handle/11250/2631948/FFOD%202019%20.pdf>
- 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%20pa%CC%8A%20ledelse.pdf
- Forsvaret. (2021). *Morgendagens Hær. Konsept for utvikling av Hæren*. Forsvaret.
- Forsvaret. (2023, september 11). *Studieplan for bachelor—Ledelse og landmakt*. Forsvaret. <https://www.forsvaret.no/utdanning/utdanninger/militaere-studier-med-fordypning-i-ledelse-og-landmakt/KSLANDMAKT-EMNER-2019-H%C3%98ST>
- Forsvarsdepartementet. (2016). *Prop. 151 S (Proposisjon)*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/a712fb233b2542af8df07e2628b3386d/no/pdfs/prp201520160151000dddpdfs.pdf>
- Forsvarsdepartementet. (2021). *Forsvarssektorens verdigrunnlag*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forsvarssektorens-verdigrunnlag/id2886672/>
- FSJ. (2019). *Forsvarets Fellesoperative doktrine*. Forsvaret.
- Gissum, K. R., & Drageset, S. (2020). *Fokusgruppeintervju fungerer utmerket som videokonferanse*. <https://sykepleien.no/fag/2020/11/fokusgruppeintervju-fungerer-utmerket-som-videokonferanse>
- Grossman, R. (2011). The transfer of training: What really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103–120.
- Gurdjian, P., Halbeisen, T., & Lane, K. (2014). Why leadership-development programs fail. *The McKinsey quarterly*, 1, 1–6.
- Hill, L. A. (1992). *Becoming a new manager. Mastery of a new identity*. Harvard College.

-
- Hjortmo, H. (2023a). Lederutviklingsprogrammer: Effekter og forutsetninger. I R. B. Johansen & J. K. Arnulf (Red.), *Militær leder- og ledelsesutvikling i teori og praksis* (s. 67–95). Universitetsforlaget.
- Hjortmo, H. (2023b). Militær lederskapsutvikling for økt operativ evne. I R. B. Johansen & J. K. Arnulf (Red.), *Militær leder- og ledelsesutvikling i teori og praksis* (s. 101–131). Universitetsforlaget.
- Hjortmo, H. (2023c). Utvikling av effektiv ledelse: Et teoretisk grunnlag og begrepsavklaring. I R. B. Johansen & J. K. Arnulf (Red.), *Militær leder- og ledelsesutvikling i teori og praksis* (s. 39–63). Universitetsforlaget.
- Hjortmo, H. (2023d, mars 13). *Leder- og ledelsesutvikling i et teoretisk perspektiv* [Foredrag]. I faget Militær leder- og ledelsesutvikling i teori og praksis, Oslo, Forsvarets Høyskole.
- Hjortmo, H., Holth, T., & Gulliksen, T. (2021). *Program for militært lederskap og lederutvikling (PMLLU) ved Krigsskolen for KS-O og KS-ING (Upublisert)* (Upublisert). Krigsskolen.
- Holth, T. (2023). Med godt lederskap i siktet. Krigsskolens lederutvikling—Mellom tradisjon og utvikling. I R. B. Johansen & J. K. Arnulf (Red.), *Militær leder- og ledelsesutvikling i teori og praksis* (s. 254–275). Universitetsforlaget.
- Holth, T., Skarsvåg, K. I., Stokkeland, C., Forsdahl, S. H., & Eriksen, E. D. (2023). Veiledning—En del av ledelseskulturen i Forsvaret. I R. B. Johansen & J. K. Arnulf (Red.), *Militær leder- og ledelsesutvikling i teori og praksis* (s. 349–365). Universitetsforlaget.
- Horgen, M. (2023). Refleksjon og emosjonenes betydning i lederutvikling. I R. B. Johansen & J. K. Arnulf (Red.), *Militær leder- og ledelsesutvikling i teori og praksis* (s. 410–429). Universitetsforlaget.
- Hæren. (2018). *Konsept for leder og ledelsesutvikling i Hæren*. Hærstaben.
- Hærens ledere*. (2017). Krigsskolen.
- Haaland, F. H., & Dale, F. (2005). *Lederutviklingens startpunkt: Å bli leder for første gang*. MAGMA. <https://old.magma.no/lederutviklingens-startpunkt-aa-bli-leder-for-foerste-gang>
- Haaland, F. H., & Dale, F. (2012). *På randen av ledelse. En veiviser i førstegangsledelse*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

-
- Instruks for ansvars- og oppgavefordeling i command-team fra tropp til bataljon i Hæren.*
(2020). Hærens våpenskole.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Cappelen Damm AS.
- Jennings, C. (2013). *70:20:10 Framework Explained: Creating High Performance Cultures.*
70:20:10 Forum Pty, Limited.
- Johansen, R. B. (2013a). *Krigeridentitet gir gode resultater ved Forsvarets skoler.*
https://ka.uib.no/doktorgrader/2013/Johansen_Rino.html
- Johansen, R. B. (2013b). *The impact of military identity on performance in the Norwegian Armed Forces* [Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive.
<https://hdl.handle.net/1956/7833>
- Johansen, R. B. (2023). Leder- og ledelsesutvikling i den militære profesjonen – et skråblikk på Forsvarets praksis og tilnærming. I *Militær leder- og ledelsesutvikling i teori og praksis* (s. 192–208). Universitetsforlaget.
- Johansen, R. B., & Arnulf, J. K. (Red.). (2023). *Militær leder- og ledelsesutvikling i teori og praksis.* Universitetsforlaget.
- Johansen, R. B., Horgen, M., & Steineger, J. M. (2023). Leder og ledelsesutvikling i Forsvaret—Betraktninger fra et topplederperspektiv. I R. B. Johansen & J. K. Arnulf (Red.), *Militær leder- og ledelsesutvikling i teori og praksis* (s. 393–408). Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, J. (2023). Startgropen. I R. B. Johansen & J. K. Arnulf (Red.), *Militær leder- og ledelsesutvikling i teori og praksis.* (s. 229–250). Universitetsforlaget.
- Kolb, D., & Kolb, A. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory 4.0: Guide to Theory, Psychometrics, Research & Applications.*
- Kolditz, T. (2020). To conquer a crisis, leaders build trust. I S. Osman & M. Goldsmith (Red.), *Leadership in a time of crisis. The way forward in a changed world.* (s. 332–347). Rosetta books.
- Krigsskolen. (2023a). *Militær problemløsning og metode.* Forsvaret.
<https://www.forsvaret.no/utdanning/emner/MILM1202/2024-V%C3%85R>
- Krigsskolen. (2023b, juni 3). *Offiseren som leder.* Forsvaret.
<https://www.forsvaret.no/utdanning/emner/MILM1104/2019-H%C3%98ST>
- Lacerenza, C. N., Reyes, D. L., Marlow, S. L., Joseph, D. L., & Salas, E. (2017). Leadership Training Design, Delivery, and Implementation: A Meta Analysis. *Journal of Applied Psychology, 102*(12), 1686–1718. <https://doi.org/10.1037/ap10000241>

-
- Ladegård, G., & Vabo, S. I. (2010). Ledelse og styring- teoretisk rammeverk. I G. Ladegård & S. I. Vabo (Red.), *Ledelse og styring* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Leskiw, S.-L., & Singh, P. (2007). Leadership development: Learning from best practices. *Leadership & Organization Development Journal*, 28 (5), 444–464.
<https://doi.org/10.1108/01437730710761742>
- London, M., & Maurer, T. J. (2004). Leadership development: A diagnostic model for continuous learning in dynamic organizations. I *The nature of leadership* (s. 222–245). Sage.
- Lunenburg, F. C. (2011). Leadership versus Management: A Key Distinction—At Least in Theory. *International journal of management, business and administration*, 14(1), 4.
<https://doi.org/10.24234/miopap.v3i3.15>
- Moldjord, C. (2023). Læringskultur i operative miljøer—Luftforsvaret som eksempel. I R. B. Johansen & J. K. Arnulf (Red.), *Militær leder- og ledelsesutvikling i teori og praksis* (s. 431–451). Universitetsforlaget.
- Northouse, P. (2021). *Leadership: Theory and practice* (9. utg.). SAGE publishing.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Skaug, R. (2012). *UTDANNING FOR FREMTIDENS OFFISERER*.
- Stokkeland, C., & Moldjord, C. (2023). Mentoring som verktøy i utvikling av toppledere i Forsvaret. I R. B. Johansen & J. K. Arnulf (Red.), *Militær leder- og ledelsesutvikling i teori og praksis* (s. 368–390). Universitetsforlaget.
- Svanes, H. (2022, november 18). *Forsvarets varslingsystem får kritikk i PwCs rapport*. Forsvaret. <https://www.forsvaret.no/aktuelt-og-presse/aktuelt/Varslingsystem-kritikk-pwc-rapport>
- Sweeney, P. J., Matthews, M. D., & Lester, P. B. (2011). Leading in dangerous situations. I *Leadership in Dangerous Situations: A Handbook for the Armed Forces, Emergency Services and First Responders* (s. 3–18). Naval Institute Press.
- Thompson, G. (2021). Situasjonstilpasning som ledelsesstrategi. I Ø. L. Martinsen (Red.), *Perspektive på ledelse* (5. utg., s. 169–194). Gyldendal Norsk Forlag.
- Vinterdal, C.-T. (2023). *Turnoverintensjon blant offiserer i Hæren* [Masteroppgave, Forsvarets Høgskole]. FHS Brage. <https://fhs.brage.unit.no/fhs-xmlui/handle/11250/3086367>

-
- Walløe, I. J., & Shah, K. (2021). *Å skape nærhet på avstand: En kvalitativ studie av det digitale jobbintervjuet fra rekrutterers perspektiv* [Masteroppgave, Norges miljø- og biovitenskapelige universitet]. <https://hdl.handle.net/11250/2788599>
- Yukl, G., & Lepsinger, R. (2005). Why integrating the leading and managing roles is essential for organizationa effectiveness. *Organizational Dynamics*, 34(4), 361–375. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2005.08.004>
- Aarfloth, E. W. (2022). *Leder- og ledelsesutvikling i Hæren. En kvalitativ studie av Hærens praksis, policy og teoretiske forankring* [Masteroppgave, Forsvarets Høgskole]. FHS Brage. <https://fhs.brage.unit.no/fhs-xmlui/handle/11250/3087353>
- Aas, B. (2023). *Fra kadett til førstegangsleder—Voksesmerter uten tilgang på smertelindring?* [Masteroppgave, Forsvarets Høgskole]. FHS Brage. <https://fhs.brage.unit.no/fhs-xmlui/handle/11250/3087363>
- Aas, L. E. (2022). *Lederutvikling ved krigsskolene. Satt i gamle spor, eller moderne, fremtidsrettet og tilpaset forsvarets behov og ambisjoner?* [Masteroppgave, Forsvarets Høgskole]. FHS Brage. <https://fhs.brage.unit.no/fhs-xmlui/handle/11250/3020716>

7 Figurliste

Figur 1: Forsvarets operasjonalisering av begrepet militær ledelse	9
Figur 2: Krigsskolens kompetansemodell	17
Figur 3: Studieplan bachelor i ledelse og landmakt	19
Figur 4: Tabell over likheter og forskjeller mellom Luftforsvaret og Hæren.....	51

8 Vedlegg

8.1 Godkjenning fra Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

26.08.2023

Referansenummer
238909

Vurderingstype
Automatisk

Dato
26.08.2023

Tittel

«Fremtidens militære ledere, henger utdanningen sammen med oppdraget?»

Behandlingsansvarlig institusjon

Forsvarets Høgskole / Forsvarets stabsskole

Prosjektansvarlig

Jan Ketil Arnulf

Student

Kristin Skogen Stensland

Prosjektperiode

01.08.2023 - 01.07.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger:
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

8.2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring førstegangsledere

Samtykkeerklæring og informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Fremtidens militære ledere, henger utdanningen sammen med oppdraget»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om den utdanningen man får ved Krigsskolen samsvarer med de forventningene som møter en ved avdeling. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg

Formål

Denne studien gjennomføres av student Kristin Stormyr Skogen, som en del av masterprogrammet ved Forsvarets Høgskole, Stabsskolen.

Krigsskolen har siden 1750 utdannet militære ledere. En profesjonsutdanning som den Forsvaret tilbyr, har behov for kvalitet og relevans, med andre ord innovasjon. I 2018 ble Utdanningsreformen (URE) innført i Forsvaret. Den ble til etter et ønske om å få ned utdanningskostnadene og gjøre løpet mindre fragmentert. De første offiserene fra ny ordning ble uteksaminert og sendt til avdeling sommeren 2022. Lederutvikling er mest effektiv når den gjøres *i kontekst*. Krigsskolene i dag, med bakgrunn i URE, søker yngre kadetter, gjerne rett fra videregående – uten noen kjennskap til den konteksten de skal inn i. Ved å snakke med troppssjefer i retrospekt, søker studien å forsøke å avdekke hva de nyutdannede lederne eventuelt ikke var tilstrekkelig forberedt på i sitt første år som leder i en operativ avdeling.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Studenten Kristin Stormyr Skogen gjennomfører studien, som del av masterprogrammet ved Forsvarets Høgskole, Stabsskolen. Veileder er professor Jan Ketil Arnulf ved både Forsvarets høyskole og Handelshøyskolen BI.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i studien fordi du har vært leder på troppsnivå i en operativ avdeling i Hæren og du uteksaminerte fra Krigsskolen i 2022. Flere ledere i ditt avgangskull får tilbud om å delta i studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på en undervisning om refleksjonspraksis (estimert 60 minutter). Deretter vil du få et utvalg tema du skal reflektere over i en gitt periode. Avslutningsvis vil du møtes i grupper på tre hvor du vil delta i et gruppeintervju hvor dere diskuterer tidligere utdelte spørsmål (estimert 60-90 minutter). Det planlegges med anonym deltakelse, men det kan ikke garanteres at ikke noen i Forsvaret kan resonnerer seg frem til din deltagelse. Med hensyn til oppgavens tematikk og utvalgets sammensetning er det mulig at man kan resonnerer seg frem til hvem som har deltatt i studien. Individuelle uttalelser kan kunne knyttes til individ eller gruppe, men vil anonymiseres ved bruk i studien. På grunn av etterrettelighet og mulighet for analyse av data til ferdigstilling av oppgaven vil det bli gjennomført lydopptak, og tatt notater underveis i det avsluttende

intervjuet. Disse lagres elektronisk frem til prosjektet er avsluttet. Jeg vil muligens be din tidligere avdelingssjef uttale seg på generelt grunnlag om ledere fra gitt avgangskull var tilstrekkelig forberedt på utfordringene de ble stilt overfor i avdeling. Svarene

Det er frivillig å delta

Prosjektet er frivillig å delta i. Dersom du velger å delta, kan du også når som helst trekke samtykket tilbake, uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger og uttalelser vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller om du senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene som er beskrevet i dette skrivet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil kun være meg som student og min veileder som vil ha tilgang på de data som jeg får fra deg. Det vil ikke finnes navn eller personopplysninger om deg i oppgaven, kun i samtykkeerklæringen og i forbindelse med mailkorrespondansen i forkant av intervju. Mailkorrespondansen har foregått på Forsvarets graderte mailsystem.
- Dataene vil være lagret på mitt private brukerområde, kryptert i Forsvarets skytjeneste, og i min personlige notatbok. Dette vil bli slettet og makulert etter protokoll ved sensur på oppgaven.
- Dataene vil publiseres som empiriske funn i masteroppgaven. Der vil de videre bli analysert opp mot det teoretiske rammeverket for oppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes etter sensur/godkjenning av oppgaven i slutten av juni 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Forsvarets Høgskole har Personverntjenester i Sikt, Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, ønsker å vite mer om, eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Forsvarets Høgskole ved professor Jan Ketil Arnulf eller Hærens våpenskole ved student Kristin Stormyr Skogen

Med vennlig hilsen

Kristin Stormyr Skogen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**Fremtidens militære ledere. Henger utdanningen sammen med oppdraget?**», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i undervisning
- å delta i intervju med lydopptak
- at min avdeling kan gi bakgrunnsopplysninger om meg til prosjektet (alder, grad, stilling og militært utdanningsnivå og -institusjon)
- å bli kontaktet for oppklarende spørsmål

Jeg samtykker til at mine opplysninger blir behandlet frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, sted, dato)

8.3 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring avdelingsledere

Samtykkeerklæring og informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Fremtidens militære ledere, henger utdanningen sammen med oppdraget»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om den utdanningen man får ved Krigsskolen samsvarer med de forventningene som møter en ved avdeling. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg

Formål

Denne studien gjennomføres av student Kristin Stormyr Skogen, som en del av masterprogrammet ved Forsvarets Høgskole, Stabsskolen.

Krigsskolen har siden 1750 utdannet militære ledere. En profesjonsutdanning som den Forsvaret tilbyr, har behov for kvalitet og relevans, med andre ord innovasjon. I 2018 ble Utdanningsreformen (URE) innført i Forsvaret. Den ble til etter et ønske om å få ned utdanningskostnadene og gjøre løpet mindre fragmentert. De første offiserene fra ny ordning ble uteksaminert og sendt til avdeling sommeren 2022. Lederutvikling er mest effektiv når den gjøres *i kontekst*. Krigsskolene i dag, med bakgrunn i URE, søker yngre kadetter, gjerne rett fra videregående – uten noen kjennskap til den konteksten de skal inn i. Ved å snakke med troppssjefer i retrospekt, søker studien å forsøke å avdekke hva de nyutdannede lederne eventuelt ikke var tilstrekkelig forberedt på i sitt første år som leder i en operativ avdeling.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Studenten Kristin Stormyr Skogen gjennomfører studien, som del av masterprogrammet ved Forsvarets Høgskole, Stabsskolen. Veileder er professor Jan Ketil Arnulf ved både Forsvarets høyskole og Handelshøyskolen BI.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i studien fordi du har vært leder for en troppssjef som uteksaminerte fra Krigsskolen i 2022. Flere ledere på ditt nivå vil bli bedt om å delta i studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju. Under intervjuet blir du bedt om å uttale deg om tidligere utdelte spørsmål. Det planlegges med anonym deltakelse, men det kan ikke garanteres at ikke noen i Forsvaret kan resonnerer seg frem til din deltagelse. Med hensyn til oppgavens tematikk og utvalgets sammensetning er det mulig at man kan resonnerer seg frem til hvem som har deltatt i studien. Individuelle uttalelser kan kunne knyttes til individ eller gruppe, men vil anonymiseres ved bruk i studien. Da din deltakelse er ansett som en kontrollgruppe er det ikke tiltenkt å ta samtalen opp på lydopptak.

Det er frivillig å delta

Prosjektet er frivillig å delta i. Dersom du velger å delta, kan du også når som helst trekke samtykket tilbake, uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger og uttalelser vil da

bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller om du senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene som er beskrevet i dette skrivet.

Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil kun være meg som student og min veileder som vil ha tilgang på de data som jeg får fra deg. Det vil ikke finnes navn eller personopplysninger om deg i oppgaven, kun i samtykkeerklæringen og i forbindelse med mailkorrespondansen i forkant av intervju. Mailkorrespondansen har foregått på Forsvarets graderte mailsystem.
- Dataene vil være lagret på mitt private brukerområde, kryptert i Forsvarets skytjeneste, og i min personlige notatbok. Dette vil bli slettet og makulert etter protokoll ved sensur på oppgaven.
- Dataene vil publiseres som empiriske funn i masteroppgaven. Der vil de videre bli analysert opp mot det teoretiske rammeverket for oppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes etter sensur/godkjenning av oppgaven i slutten av juni 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Forsvarets Høgskole har Personverntjenester i Sikt, Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, ønsker å vite mer om, eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Forsvarets Høgskole ved professor Jan Ketil Arnulf eller Hærens våpenskole ved student Kristin Stormyr Skogen

Med vennlig hilsen

Kristin Stormyr Skogen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**Fremtidens militære ledere. Henger utdanningen sammen med oppdraget?**», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

å delta i intervju uten lydopptak

at min avdeling kan gi bakgrunnsopplysninger om meg til prosjektet (alder, grad, stilling og militært utdanningsnivå og -institusjon)

å bli kontaktet for oppklarende spørsmål

Jeg samtykker til at mine opplysninger blir behandlet frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, sted, dato)

8.4 Intervjuguide

Intervjuguide masteroppgave; «Fremtidens militære ledere, henger utdanningen sammen med oppdraget»? Troppssjef/ førstegangslederen

Denne intervjuguiden er tiltenkt de som nettopp har fullført sitt første år som troppssjef i en operativ avdeling, *førstegangslederen*. Intervjuet vil gjennomføres som et fokusgruppeintervju der informantene får opplæring og temaer i forkant som de skal reflektere over og forberede samtale rundt. Det er opp til den enkelte å bestemme i hvilken form og hvor mye man vil dele av egne erfaringer.

1. Innledning

- a. Takk for deltakelsen og støtte med prosjektet.
- b. Lydopptak:
 - i. Spørre om båndopptager, kun lyd ikke bilde, jeg noterer også underveis.
 - ii. «Det er, DATO, jeg sitter med gruppe XX.
- c. Jeg er interessert i å *finne ut* av noe, ikke å peke og fremheve eventuelle feil hos dere, avdeling eller KS. Avdekke evt kunnskapshull.
 - i. Ingenting av det dere diskuterer vil knyttes til dere personlig og ei heller brukes mot dere. MEN jeg kan ikke garantere full anonymisering av resultatene. Jeg kan **IKKE** garantere at ikke noen i Forsvaret kan resonnerer seg frem til din deltagelse.
 - ii. Viktig med en forventningsavklaring rundt dette før vi begynner.
 - iii. Jeg har taushetsplikt og vil kun ta opp igjen det vi snakker om på generell basis med studien i fokus.
 - iv. Alt dere sier anonymiseres i oppgaven og det er viktig at dere føler dere trygge på at det er ingen sitater som senere skal knyttes til den enkelte. Mulige funn som skiller det enkelte våpen kan kunne skilles ut, ref «manøveravdelinger kontra støttevåpen».
 - v. Funnene og masteroppgaven kan bli brukt ved senere anledninger, men dette vil fortsatt være i anonymisert form
- d. Gjennomgang *Samtykkeerklæring*, med åpning for spørsmål, presiser det fra Holtsmark med anonymisering.
- e. Presentasjon av oppgaven, hensikt, problemstilling og grunnlag for valg av metode
 - i. Ikke for detaljert, holder nok med den fra samtykkeerklæringen.
- f. Hva vil jeg finne ut av?
 - i. Systematisere kunnskap rundt deres erfaringer som troppssjefer
 - ii. Hva kan vi evt bruke den kunnskapen til?
- g. Introduksjon/ etablering av samtaleklime (?)
 - i. Hvordan går det?
 - ii. Cookie?

2. Begrepsavklaring

- a. Diskusjon:
 - i. Hva er en lederskapsutfordring?

-
1. Se masterdefinisjonen
 - ii. Hva definerer en militær leder?
 - iii. Hva er de krav og/eller forventninger som stilles til en troppssjef i en operativ avdeling i Hæren?
 1. Hvor har dere dette fra? Hvem stiller disse kravene?

3. Tema 1 – Lære hva det egentlig betyr å være leder

Forsøk å beskrive den reisen du har vært gjennom første år som leder, og videre reflekter rundt tankene du hadde om ledergjerningen (det å være leder) før året startet og om det viste seg å stemme.

Støttespørsmål:

- a. Beskriv hvordan det var å begynne i august som troppssjef.
 - i. Var mye gjenkjennbart?
 - ii. Hvordan var overføringsverdien for det dere hadde lært på Krigsskolen?
- b. Hvilke inntrykk sitter dere igjen med etter et helt år som troppssjefer?
 - i. **Hvordan stemmer kravene som stilles dere som troppssjefer med det som forespeiles ved KS?**
- c. Er dette realistiske krav sett opp mot utdanningen dere har fått i forkant?
- d. Hva var det som skilte seg mest ut fra hva dere forventet i forkant?

4. Tema 2 – Utvikle relasjonelle ferdigheter

Det å etablere tillit, skape engasjement og forpliktelse krever relasjonelle ferdigheter. Dette kan beskrives som evnen til dialog og kommunikasjon gjennom å være menneskeorientert og å verdsette likeverdighet, også når konflikter må håndteres. Kan du beskrive din erfaring med, og utvikling av, relasjonelle ferdigheter gjennom året?

Støttespørsmål:

- a. Kan du ved et eksempel vise hvordan du håndterte en hendelse i begynnelsen av året, kontra hvordan du ville håndtert den nå i dag?
- b. Hva har vært pådriver for den utviklingen?

5. Tema 3 – Utvikle større selvinnsikt

Kan du beskrive hvordan fokuset gjennom året har vært på egen person, herunder tilrettelegging for dette, refleksjon over egen lederutvikling og lederidentitet? (verdier som du mener er viktig og som du ønsker å stå for)

Støttespørsmål:

- a. Har dere hatt formelle og/eller uformelle lederutviklingsarenaer?
- b. Ledelsesfilosofien deres, i hvilken grad benytter dere den? Passer den?

6. Tema 4 – Lære å håndtere stress og følelser

Hvordan vil du beskrive det første året med tanke på belastning og stress og hvordan har dette påvirket din hverdag?

7. Avslutning

- a. Hvis dere skulle begynt året på nytt med de erfaringene dere har nå, hva ville dere gjort annerledes?
- b. Er det noen refleksjoner dere brenner inne med?
- c. Er dere vant med denne settingen (som AAR)?
- d. Var refleksjonsdelen i forkant nyttig?

Tusen takk for tiden deres!