



Overføring av opplæring blant nyutdannede befal i HMKG

En undersøkelse av faktorer som hemmer og fremmer overføring av kompetanse fra
Grunnleggende Befalsutdanning til Hans Majestet Kongens Garde

STV-6901

Anna Josefina Hansson og Henrik Sørli

*Mastergradsoppgave i ledelse og organisasjonsvitenskap
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning*

Universitetet i Tromsø

Høsten 2012

Sammendrag

Befalselever som gjennomfører sin utdanning i Hans Majestet Kongens Garde gjennomgår først et skoleår i regi av Hærens Befalsskole, og deretter et praksisår som sersjanter.

Problemstillingen for denne oppgaven har vært:

"Hvilken kompetanse fra skoleåret opplever nyutdannede sersjanter ved HMKG å ha overført til arbeidsplassen? Hvilke faktorer knyttet til individet, utdanningssituasjonen og arbeidssituasjonen har fremmet eller hemmet denne overføringen?"

Oppgaven tar først for seg relevant teori som utgjør et nødvendig fundament for undersøkelsen. Det gis en innføring i hvordan Grunnleggende Befalsutdanning ved HMKG er organisert før den kvalitative metoden benyttes i undersøkelsen, intervjuer av sersjanter ved slutten av deres praksisår, diskuteres. Funnene fra intervjuene analyseres på bakgrunn av presentert teori, før oppgaven oppsummeres og avsluttes med praktiske implikasjoner for HMKG og forslag til videre forskning.

Informantene i undersøkelsen opplever først og fremst å ha tatt i bruk tilegnet kompetanse fra fagene Lederutvikling og Holdningsfag. Dette er i stor grad generell kompetanse.

Blant faktorer knyttet til individet ser det ut til at informantenes mestringstro, evne til målsetting, motivasjon og opplevd nytteverdi ved utdannelsen har hatt en fremmende effekt på deres overføring. To faktorer ved utdanningssituasjonen som ser ut til i noen grad å ha hemmet overføring er lav kjennskap til fremtidig arbeidssituasjon og mangel på adressering av barrierer for overføring. De faktorene ved arbeidssituasjonen som ser ut til å ha hatt en fremmende effekt på overføring er støtte fra nærmeste sjef og kolleger, positive tilbakemeldinger og opplevelsen av at det er lov å prøve og feile. De faktorer som ser ut til å ha hatt en hemmende effekt er høyt tempo kombinert med stort kontrollspenn, men også i noen grad et ugunstig arbeidsmiljø og eldre medarbeidere som har vært vanskelige å overbevise.

Mulige tiltak for HMKG basert på funn i undersøkelsen inkluderer å øke antall sersjantstillinger, mer utstrakt bruk av belønningssystemer, adressering av barrierer for overføring allerede i skoleåret, bedre kjennskap til fremtidig arbeidssituasjon, fokus på holdninger til ny kompetanse samt å inkludere enkle, organisasjonsspesifikke ferdigheter i skoleåret.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
1. Innledning	7
1.1. Bakgrunn og relevans	7
1.2. Problemstilling	8
1.3. Oppgavens oppbygging.....	8
1.4. Avgrensninger.....	9
2. Teori	10
2.1. Kompetanse – det som skal overføres	10
2.2. Læring på arbeidsplassen.....	11
2.3. Overføring: Fremvekst og prinsipper	12
2.3.1. Definisjon av overføring - overføring av kompetanse til arbeidsplassen ..	12
2.3.2. Klassifisering av overføring	13
2.3.3. Utfordringer innenfor forskning om overføring.....	14
2.4. Individfaktorer	14
2.4.1. Mestringstro.....	15
2.4.2. Motivasjon	15
2.4.3. Opplevd nytteverdi.....	16
2.4.4. Evne til å sette mål og målforpliktelse	17
2.5. Faktorer ved undervisningssituasjonen	18
2.5.1. Å adressere mulige barrierer for overføring	18
2.6. Arbeidssituasjonsfaktorer.....	18
2.6.1. Støtte.....	18
2.6.2. Mulighet til å anvende	20
2.6.3. Arbeidssituasjonsfaktorer som hemmer overføring.....	21
2.6.4. Anvendelse av teorien videre i oppgaven	22
3. Grunnleggende Befalsutdanning i HMKG	23
3.1. Mål med utdanningen og seleksjon	23
3.2. Skoleåret.....	23
3.3. Praksisåret.....	25
3.4. Sersjantene i sin organisasjon.....	25
4. Metode	27
4.1. Metodevalg	27
4.2. Fremgangsmåte.....	29

4.2.1.	Første kontakt	30
4.2.2.	Utvalg	30
4.2.3.	Intervjuguide.....	31
4.2.4.	Gjennomføring	32
4.3.	Validitet og reliabilitet	33
4.3.1.	Validitet.....	33
4.3.2.	Reliabilitet.....	35
5.	Analyse	36
5.1.	Overført kompetanse	36
5.2.	Fremmende faktorer	38
5.2.1.	Stor grad av mestring i sine roller.....	38
5.2.2.	Motivasjon og forventet nytte	40
5.2.3.	Målsetting gjennom både skoleår og praksisår	41
5.2.4.	Støtte fra nærmeste sjef.....	43
5.2.5.	Støtte fra kolleger	46
5.2.6.	Belønningssystemer, tilbakemeldinger og mulighet for å prøve og feile ..	47
5.3.	Hemmende faktorer	48
5.3.1.	Liten kjennskap til fremtidig arbeidssituasjon	48
5.3.2.	Å adressere mulige barrierer for overføring	49
5.3.3.	Arbeidsmiljø og organisasjonskultur.....	50
5.3.4.	Uplanlagt arbeid og stort kontrollspenn.....	51
5.3.5.	Vanskelig å overbevise eldre medarbeidere	53
6.	Avslutning	55
6.1.	Oppsummering	55
6.2.	Praktiske implikasjoner	59
6.3.	Forslag til videre forskning.....	60
	Litteraturliste	61
	Vedlegg 1: Organisasjonskart kompani	63
	Vedlegg 2: Brev fra NSD	64
	Vedlegg 3: Orientering til informanter	66
	Vedlegg 4: Intervjuguide.....	67
	Vedlegg 5: Erklæring om informert samtykke	70

1. Innledning

1.1. Bakgrunn og relevans

Mens mange andre organisasjoner baserer sin kompetanseanskaffelse på å ansette medarbeidere med høyere utdanning fra høyskole eller universitet baserer Forsvaret seg i stor grad på intern kompetanseutvikling. Helt fra toårig Grunnleggende Befalsutdanning, som i stor grad rekrutterer rett fra fullført videregående skole og ikke har krav til studiekompetanse, til bachelorgrad på Krigsskole og mastergrad på Forsvarets Høyskole, er det mulig å ha et helt utdanningsløp internt i Forsvaret. Dette gjør Forsvaret til en stor aktør innen intern kompetanseutvikling. Det er et viktig felt for Forsvaret og et det brukes mye ressurser på.

Hvert år gjennomfører et antall unge menn og kvinner Grunnleggende Befalsutdanning i regi av Hærens Befalsskole. Etter ett skoleår beskikkes disse befalelevne til sersjant og skal gjennomføre et praksisår som befal i Hæren. I denne stillingen skal de lede og utdanne vernepliktige soldater gjennom å ta i bruk den kompetansen de har ervervet seg i løpet av skoleåret. Allerede i praksisåret hender det at sersjantene leder aktivitet med flere titalls vernepliktige soldater. Dette kan være aktivitet som i sin natur er forbundet med en viss risiko, som for eksempel feltøvelse eller skytebanetjeneste. Utdanningen de har skal både ivareta deres egen sikkerhet og sikkerheten til soldatene de er satt til å lede i denne tidvis risikofylte aktiviteten. Videre, fordi sersjantene utdanner vernepliktige soldater i praksisåret, er utdanningen sersjantene har premissleverandør for at Hæren får de best utdannede vernepliktige soldatene det er mulig å få gjennom et kort år med førstegangstjeneste. Det er altså både ut fra et sikkerhetssynspunkt og et kvalitetssynspunkt viktig at den grunnutdanning disse sersjantene får faktisk overføres til deres arbeid i praksisåret.

Tidligere forskning innen feltet overføring¹, spesielt med fokus på opplæring innen næringslivet, indikerer at kun 10% av investeringer i kompetansetiltak faktisk resulterer i overføring til arbeidssituasjonen (Baldwin og Ford 1988). Dette kan vanskelig sies å være tilfredsstillende og som følge av dette har forskning på faktorer som påvirker overføring blitt stadig mer aktualisert. Forskningen på overføring skiller seg fra tradisjonell evaluering av kompetansetiltak, som for eksempel kartlegging av deltakertilfredshet ved slutten av et kurs.

Vi har i utgangspunkt ingen grunn til å anta at graden av overføring som finner sted i Hæren er større enn i næringslivet. I lys av innstramminger og omorganiseringer i Forsvaret generelt

¹ Det engelske faguttrykket er "transfer". I denne oppgaven brukes "overføring", vår oversettelse.

er det interessant å vite hva som kan gjøres for å påvirke overføring positivt – det vil si hva man kan gjøre for å øke overføringen fra de utviklingstiltak man utfører og få bedre uttelling for investerte midler. De fleste undersøkelser om overføring vi har lest dreier seg om overføring av konkrete ferdigheter, slik som hvordan man gjennomfører en bestemt teknikk eller saksbehandler en bestemt type sak. Forsvaret er en organisasjon med stort fokus på både konkrete ferdigheter, som betjening av ulike våpensystemer, og mer generell kompetanse, som lederkompetanse. Dette fokuset har også Hærens Befalsskole, noe som gjorde at skolen virket som et interessant og godt utgangspunkt for videre forskning på overføring.

1.2. Problemstilling

Basert på det ovenforstående har vi for denne oppgaven satt opp følgende problemstilling som vi ønsker å belyse:

"Hvilken kompetanse fra skoleåret opplever nyutdannede sersjanter ved HMKG å ha overført til arbeidsplassen? Hvilke faktorer knyttet til individet, utdanningssituasjonen og arbeidssituasjonen har fremmet eller hemmet denne overføringen?"

1.3. Oppgavens oppbygging

For å belyse vår problemstilling har vi gjennomført kvalitative intervjuer av fire sersjanter i Hans Majestet Kongens Garde, heretter kalt HMKG. Sersjantene har gjennomført Grunnleggende Befalsutdanning, heretter kalt GBU, den mest grunnleggende lederutdanningen Forsvaret tilbyr. Utdanningen består av ett skoleår i regi av Hærens Befalsskole, heretter kalt HBS, og deretter ett praksisår i HMKG. Intervjuene er gjennomført mot slutten av deres praksisår.

Oppgavens teorikapittel, kapittel 2, presenterer først begreper vi ser på som relevante for vår problemstilling og som danner et bakteppe for overføring. De mest sentrale begrepene her er kompetanse og læring. Vi har i denne oppgaven definert HBS som et kompetansetiltak, definert av Lai som *"investeringer for enten å anskaffe, utvikle, mobilisere eller avvikle kompetanse"* (Lai 2008:16). Fordi vi betrakter HBS som et kompetansetiltak baserer vi oss blant annet på Lais "Strategisk kompetanseutvikling" (2008). Videre i teorikapittelet presenterer vi relevant teori innen forskning om overføring. Vi gjør kort rede for fremveksten av forskningsområdet før vi peker på generelle prinsipper som går igjen innen forskning på temaet. Deretter presenterer vi kritikk som er blitt fremmet mot og innen forskning om overføring for å vise at dette er et komplekst forskningsområde. Videre presenterer vi faktorer som kan tenkes å påvirke overføring, gruppert ut fra hvorvidt de i teorien knyttes til

individ, undervisningssituasjon eller arbeidssituasjon. Her trekker vi frem funn fra forskjellige forskningsartikler vedrørende overføring. Dette gir oss en pekepinn på hva vi bør se etter i våre intervjuer og hva som kan indikere at overføring har blitt positivt påvirket.

I kapittel 3 presenterer vi HBS, hva som er mål og innhold i utdanningen og hvordan den er strukturert. Som kilde for dette har vi brukt studiehåndboken for Hærens Befalsskole 2010-2012. Dette for å gi leseren en større forståelse av vårt forskningsobjekt.

I metodekapittelet, kapittel 4, vil vi gjøre rede for den forskningsmetode vi har brukt og hvilke implikasjoner dette har fått for oppgaven, herunder styrker og svakheter.

Deretter analyseres funnene vi har gjort i våre intervjuer på bakgrunn av teorien vi har presentert. I analysekapittelet er funnene gruppert ut fra hvorvidt vi mener at de kan sies å ha hatt en hemmende eller fremmende effekt på overføring. Avslutningsvis oppsummer vi og reflekterer over våre funn før vi diskuterer mulige tiltak for HMKG som ytterligere kan styrke overføringen fra skoleåret til praksisåret for befalsskolelever. Vi trekker også frem potensielle videre forskningsområder som vi på bakgrunn av vår undersøkelse ser kan være interessante.

1.4. Avgrensninger

I faglitteraturen skilles det mellom overføring av læring og overføring av opplæring. Innenfor overføring av læring, som har bakgrunn i kognitiv læringsteori, er læring som fenomen sentralt, samt hvordan overføring av læring skjer. Overføring av opplæring bygger videre på overføring av læring, men er et forskningsområde innen organisasjonsteori. Innen overføring av opplæring er det større fokus på at overføring skjer og under hvilke forhold (Helfenstein 2005). Med dette utgangspunktet forholder vi oss til teorier om overføring fra et organisasjonsteoretisk perspektiv, ikke et læringsteoretisk perspektiv.

Vi har valgt et individuelt perspektiv på kompetanse, og har ikke sett nærmere på hvordan den organisatoriske kompetansen er blitt påvirket i HMKG. Dette begrunnes med at det er individer vi har studert, samt at de teorier vi henviser til sjelden omtaler organisatorisk læring. Dette er også i tråd med undersøkelsesområder i litteraturen vi har benyttet.

2. Teori

I dette kapittelet skal vi gjøre rede for teori sentral for denne oppgaven. Vi kommer til å gjøre rede for teori i den grad vi mener at konsepter bygger på hverandre. Derfor starter vi grunnleggende med å gjøre rede for kompetanse. Deretter vil vi forklare læring på arbeidsplassen og hva som menes med det. Videre vil begrepet overføring bli gjort rede for. Dette ønsker vi å gjøre gjennom å presentere de mest sentrale teoriene innen fagfeltet. Vi vil vise forskjellige måter å forstå begrepet overføring på, peke på sammenfallende momenter fra ulike teorier, og presentere kritikk som har blitt fremmet mot begrepet. Til slutt vil de vanligste faktorene som antas å påvirke i hvilken grad overføring finner sted gjennomgås. Underveis, innen hver faktor, identifiserer vi mulige indikatorer som i vår undersøkelse vil kunne tyde på at overføring har funnet sted.

2.1. Kompetanse – det som skal overføres

Befalelevnene skal i skoleåret tilegne seg kompetanse som skal bli brukt i praksisåret. Derfor er det interessant å se nærmere på begrepet kompetanse og om forskjellige klassifiseringer av begrepet har noe å si for overføring.

Lais definisjon på kompetanse er *"de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål"* (Lai 2008:48). Det er altså ikke nok å ha kunnskap hvis den ikke blir tatt i bruk. Lais definisjon tar også høyde for holdninger. I denne oppgave blir holdninger et aktuelt element som både påvirker hvordan du tar til deg kunnskap og hvor motivert du er for å ta kunnskapen i bruk. Kompetanse må altså betraktes både i forhold til oppgaver og i en sosial kontekst, og det er ikke noe absolutt begrep. Dette stemmer godt overens med fokuset for vår undersøkelse, og vi har derfor valgt å legge Lais definisjon til grunn for denne oppgaven.

Definisjoner av overføring i litteraturen denne oppgaven baserer seg på omhandler kun holdninger, kunnskaper og ferdigheter. Evner er ikke noe du lærer, og da heller ikke noe som overføres fra en opplærings situasjon. Det vi ser, ut fra definisjonen av kompetanse, er at evner allikevel indirekte påvirker overføring. Dette gjennom at hva individet kan tilegne seg av ny kompetanse, til dels avhenger av evner (Lai 2008).

Det finnes flere måter å klassifisere kompetanse på. Lai skiller blant annet mellom formell og uformell kompetanse, hvor formell kompetanse er de kunnskaper og ferdigheter du tilegnet deg gjennom utdanningssystemer. Sammen danner den formelle og den uformelle

kompetansen realkompetanse, som er den samlede kompetanse du har ervervet gjennom formell utdanning, arbeidserfaring og i andre sosiale kontekster (Lai 2008).

For vår oppgave ser vi også at det er hensiktsmessig å trekke frem de hovedkategoriene Lai presenterer som oppgave- og funksjonsrelaterte kompetanseformer. Dette grunnet at Lais hovedkategorier til stor grad er dekkende for de fagområdene GBU inneholder.

Hovedkategoriene er faglig kompetanse, lederkompetanse, personlig kompetanse og sosial kompetanse. Faglig kompetanse dekker det som er relevant for å kunne utføre oppgaver og funksjoner på en faglig god og hensiktsmessig måte. Lederkompetanse er kompetanse som er relevant for å utøve ledelse, som for eksempel beslutningstaking, organisering, måldefinering og tilrettelegging for måloppnåelse. Personlig kompetanse handler om kompetanse som ikke er fagrelatert men som allikevel påvirker oppgaveutførelse, slik som fleksibilitet, nøyaktighet, kreativitet og evne til egenutvikling. Sosial kompetanse er kompetanse som omhandler hvordan vi samarbeider med andre, slik som for eksempel kommunikasjons- og samarbeidsferdigheter. Hvordan vi kobler disse mot de forskjellige fagområdene i GBU forklares i kapittel 3, "Grunnleggende Befalsutdanning i HMKG".

Lai presenterer ytterligere en klassifisering av kompetanse som er relevant for vår oppgave, hvor det skilles mellom generell og organisasjonsspesifikk kompetanse (Lai 2008). Generell kompetanse er kompetanse som kan overføres til, og brukes i, de fleste organisasjoner. Organisasjonsspesifikk kompetanse har ikke like stor overføringsverdi og omfatter kunnskaper om organisasjonskultur, normer og mål for en spesifikk organisasjon så vel som ferdigheter i interne prosedyrer og rutiner hos denne organisasjonen. Både generell og organisasjonsspesifikk kompetanse kan variere fra lavt til høyt nivå, hvor basiskompetanse representerer de mest grunnleggende kunnskapene og ferdighetene og spisskompetanse representerer en kompetanse på et høyt faglig nivå (Lai 2008).

2.2. Læring på arbeidsplassen

Faktorer som påvirker læring på arbeidsplassen er relevante siden våre informanter fremdeles er under utdanning i sitt praksisår (Studiehåndbok 2010-2012). Læring kan defineres som *"tilegnelse av ny eller endret kompetanse – i form av kunnskaper, ferdigheter eller holdninger – som gir relativt varige endringer i en persons atferdspotensial"* (Lai 2008:155). Adferd er både produkt av læring og indikator på læring.

I hvor stor grad du har lært noe, eller dybde i læring, kan klassifiseres i de fire læringsnivåene hukommelse, forståelse, anvendelse og overføring (Lai 2008).

Moxnes skiller mellom fire områder som påvirker læring: det personlige området, det mellommenneskelige området, det organisatoriske området og det samfunnsmessige området (Lai 2008). For vår oppgave ser vi at de tre første områdene kan være relevante for å diskutere hva som kan fremme læring, da de til stor grad sammenfaller med faktorer som antas å påvirke overføringsprosessen. Disse faktorene kommer vi tilbake til i punkt 2.4., 2.5. og 2.6.

Innenfor det personlige området trekker Moxnes frem betydningen av selvbildet. En person med et trygt selvbilde vil i større grad være åpen for læring og utvikling. I forlengelsen av dette vil også opplevelsen av egen mestringsevne påvirke læring. En person med høy mestringstro vil tørre å sette seg høyere mål enn en person med lav mestringstro (Lai 2008).

Gruppen den lærende tilhører vil også kunne påvirke læring, noe Moxnes beskriver innenfor det mellommenneskelige området. Han fremhever betydningen av tilbakemelding for den enkeltes ytelse og effektivitet. Når det gjelder tilbakemelding kan det være like viktig at den kommer fra medarbeidere som fra leder. Tilbakemelding kan imidlertid være hemmende for læring, hvis det i større grad fokuseres på det negative enn på det positive (Lai 2008).

Innenfor det organisatoriske området beskriver Moxnes blant annet faktorer som egenskaper ved oppgavene, belønningssystem, arbeidsmiljø og organisasjonskultur. Han hevder at arbeidsmiljøet i en organisasjon bestemmer læringsmiljøet. I den forbindelse mener han at organisasjonskulturen er viktig. Her trekker Moxnes frem muligheten for uformell læring, som blant annet fremmes av muligheten for prøving og feiling, tilgang til gode rollemodeller og konstruktiv kritikk (Lai 2008).

2.3. Overføring: Fremvekst og prinsipper

2.3.1. Definisjon av overføring - overføring av kompetanse til arbeidsplassen

Begrepet overføring defineres noe ulikt i teorien, men det er enighet om at det dreier seg om anvendelse av noe som er lært, overføring av tilegnet kompetanse fra en læringssituasjon til en brukssituasjon (Wahlgren 2009).

To av teoretikerne innenfor organisasjonsteori som var tidlig ute med å skrive om overføring av opplæring var Baldwin og Ford. De definerer positiv overføring som *"the degree to which trainees effectively apply the knowledge, skills and attitudes gained in a training context to the job"* (Baldwin og Ford 1988:63). Imidlertid er ikke læring i seg selv nok for at overføring skal skje (Foxon 1993). For at overføring skal kunne sies å ha skjedd, må den lærte adferden både bli generalisert til jobbsituasjonen og bli opprettholdt over tid (Baldwin og Ford 1988).

Lai skriver om et begrep hun kaller mobilisering av kompetanse:

"Tiltak for å mobilisere kompetanse har som hensikt å sikre best mulig betingelser for at den kompetansen som er anskaffet eller utviklet, faktisk blir brukt og kommer til nytte på en optimal måte" (Lai 2008:17).

Dette begrepet ser ut til å være nært beslektet med overføring, hvis vi sammenligner med definisjonene ovenfor. Vi har derfor lagt Lais beskrivelse av realiseringsbetingelser for kompetansemobilisering til grunn videre i denne oppgaven.

2.3.2. Klassifisering av overføring

Noen klassifiseringer av forskjellige typer overføring ser ut til å gå igjen i teorien uavhengig av fagretning. Blant annet skilles det mellom positiv og negativ overføring. Positiv overføring er at læring fra en situasjon har positiv påvirkning på læring eller prestasjon i en annen situasjon (Ormrod 2004). Det er dette Baldwin og Ford (1988) tar utgangspunkt i for sin definisjon av positiv overføring, som nevnt i punkt 2.3.1. Negativ overføring er når det som er lært i en situasjon gjør det vanskeligere å lære eller prestere i en annen situasjon. I vår oppgave har vi sett etter positiv overføring. Dette fordi våre informanter har gjennomført en utdanning som forventes å ha positiv påvirkning på deres prestasjoner i praksisåret.

Det skilles ofte mellom nær og fjern overføring¹. Nær overføring er bruk av kompetanse i situasjoner som har stor grad av likhet med opplærings situasjonen. Et eksempel på dette kan være overføring av konkrete ferdigheter, som hvordan man setter sammen et våpen. Ved fjern overføring bruker man det lærte i en situasjon som til stor grad er forskjellig fra opplærings situasjonen (Wahlgren 2009). Et eksempel her kan være lederkompetanse, hvor man selv må tilpasse anvendelsen av kompetansen til enhver ny situasjon. Nær og fjern overføring er en viktig klassifisering for oss i denne oppgaven. Dette fordi graden av likhet mellom opplærings situasjon og brukssituasjon kan tenkes å påvirke opplevd nytteverdi av det som læres. Nær og fjern overføring kan også kobles mot en kompetanseinndeling vi presenterte i punkt 2.1., generell og organisasjonsspesifikk kompetanse. Nær overføring kan i større grad sies å skje med organisasjonsspesifikk kompetanse, og fjern overføring kan argumenteres for å være det som skjer med mer generell kompetanse hvor den lærende selv må oversette kompetansen til en ny kontekst.

Det som går igjen blant de fleste modellene som omhandler overføring av opplæring er en tredeling mellom faktorer. Dette er faktorer ved lærings situasjonen, hos individet og i

¹ Oversatt fra engelsk: "Near and far transfer"

brukssituasjonen (Baldwin og Ford 1998; Holton m.fl. 2000). Forskning innen overføring av opplæring har til stor grad undersøkt hvilke faktorer som henholdsvis hemmer og fremmer overføring, innenfor et eller flere av de tre faktorområdene (Cromwell og Kolb 2004; Lim og Morris 2006).

2.3.3. utfordringer innenfor forskning om overføring

Vi ønsker her å trekke frem noen eksempler på utfordringene innen forskning på overføring. Dette for å gi et bilde av kompleksiteten innen faget, en kompleksitet også denne oppgaven må ta høyde for. En utfordring, som Baldwin og Ford pekte på allerede i 1988, er mangelen på en omforent definisjon av begrepet overføring (Baldwin og Ford 1988). Blant annet påpeker Lobato det misvisende i selve begrepet "overføring", som indikerer at kompetanse passivt forflyttes fra opplærings situasjon til anvendelsessituasjon (Lobato 2006). Denne transportmetaforen står i kontrast til læring i et situert perspektiv, der læring ikke kan løsriveres fra læringskonteksten, men må fortolkes på nytt i den sammenheng den skal brukes (Wahlgren 2009).

En annen utfordring knytter seg til faktorinndeling og -måling. Faktorer kan vanskelig måles og forstås isolert sett, men vil i stor grad kunne påvirke hverandre. Fordi disse faktorene har blitt sett på som såpass avhengige av hverandre har det blitt argumentert for at overføringsprosessen bør sees på i et systemperspektiv, hvor overføringssystemet¹ defineres som "*all factors in the person, training, and organization that influence transfer of learning to job performance*" (Holton m.fl. 2000:335). Det er også et lignende perspektiv Foxon fremmer i sin artikkel "A process approach to the transfer of training" (Foxon 1993).

Det er variasjon i hva de ulike studiene har valgt å fokusere på. Mange studier har kun tatt for seg individfaktorer, andre kun organisasjonsfaktorer (Lim og Morris 2006; Nijman m.fl. 2006). I lys av systemperspektivet kan det diskuteres om det i det hele tatt er mulig å skille disse faktorene fra hverandre (Foxon 1993). I vår analyse innebærer det at faktorene ikke kan betraktes som isolerte, men snarere som samspillende elementer.

2.4. Individfaktorer

Mange av de faktorer som påstås å fremme læring er i stor grad overlappende med faktorer som påstås å fremme overføring. Dette gjelder ikke minst faktorer knyttet til individet (Lai 2008). Med utgangspunkt i forskning om læring og overføring av opplæring valgte vi ut hemmende og fremmende faktorer vi ønsket å undersøke hos våre informanter. Vi valgte ut de faktorene vi så som de mest sentrale fra teorien, samt de vi antok kunne være relevante

¹ Oversatt fra engelsk: "The transfer system"

for våre informanter. Nedenfor beskriver vi hver og en av disse, og hvordan de antas å kunne påvirke overføring.

2.4.1. Mestringstro

Lai beskriver mestringstro som et individs oppfatning av sin egen kompetanse og sine egne forutsetninger for å kunne løse aktuelle oppgaver (Lai 2008). Mestringstro påvirker i hvilken grad et individ både lærer og tar i bruk kompetanse. Dette fordi mestringstroen både påvirker i hvilken grad og hvor lenge en person forsøker å løse en oppgave. Lav mestringstro er i følge Lai både et hinder for læring og for mobilisering av kompetanse. Høy mestringstro er fremmende for læring og kompetansomobilisering (Lai 2008). Et individ som ikke har tro på egen evne, vil heller ikke prøve å bruke det han har lært. Hvis vedkommende forventer å lykkes er sjansen større for at han tester nye måter å gjøre ting på. Dette er i overensstemmelse med de funn Bandura har gjort, hvor personer med høy mestringstro vil sette seg høyere mål og gjøre en større innsats for å lære enn personer med lav mestringstro (Lai 2008). Jo mer tiltro den lærende har til egne evner, desto mer overføring (Wahlgren 2009).

Mestringstroen grunnlegges i stor grad i tidlig barndom og oppvekst. Den kan fortsatt påvirkes i voksen alder, både i en læringssituasjon og i en arbeidssituasjon. Den beste måten å øke mestringstro på er i følge Busch at deltakerne prøver ut adferden under opplæringen (Nordhaug m.fl. 1994). Blant de fremgangsmåter som Bandura presenterer for å fremme opplevd mestringstro kan nevnes mulighet for høy ytelse og suksess, tilgang på gode rollemodeller og sosial oppmuntring og tilbakemelding (Lai 2008).

I vår undersøkelse er det viktig å spørre sersjantene om deres oppfattelse av egen mestringstro. Dersom de svarer at de har stor tro på egen mestringsevne, så kan dette være med å forklare stor opplevd læring og overføring (Lai 2008). Vi kan også se etter faktorer som har vært med på å styrke deres mestringstro, bevisst eller ubevisst, slik som positive tilbakemeldinger fra medarbeidere eller leder.

2.4.2. Motivasjon

I en undersøkelse av overføring av Huczynski og Lewis (1980), gjennomført etter et lederutviklingskurs, skilles det mellom hvem som prøver å overføre og hvem som ikke prøver, snarere enn mellom hvem som overfører og hvem som ikke overfører. En fellesnevner ved de som prøvde å overføre kompetanse i denne undersøkelsen var at de hadde søkt kurset på eget initiativ. Dette kan være en indikator på motivasjon, og tilsvarende

er det relevant å spørre våre informanter om deres årsaker for å søke GBU (Huczynski og Lewis 1980).

En positivt motiverende faktor kan være at det gis noen form for belønning for å ta i bruk det lærte. Belønningen kan innebære interessante arbeidsoppgaver eller større grad av ansvar. Uansett hva den består i må den ansatte se koblingen mellom egen prestasjon og godet som gis. Like viktig som hva man selv opplever å oppnå er hva man ser at andre oppnår. Det kan skape en forventning om at en selv kan oppnå det samme ved samme type adferd (Nordhaug m.fl. 1994).

Den motsatte formen for belønning, som også kan påvirke motivasjonen til å bruke det lærte, er straff. Et miljø hvor individet ikke opplever å straffes når det gjør feil, vil styrke motivasjonen for å ta i bruk ny kunnskap (Nordhaug m.fl. 1994). Opplevelsen av at det er rom for å prøve og feile vil i så måte fremme overføring.

En annen faktor som kan motivere en person til å ta i bruk kompetanse er dersom det oppleves som meningsfylt å bruke det, noe som ligger tett opp mot opplevd nytteverdi for å ta noe i bruk. Det finnes også en kobling mot målsetting. Dersom målene for arbeidet er satt for lave trenger den ansatte ikke å ta i bruk det han har lært for å oppnå dem. På den annen side kan også for høye mål være hemmende, hvis den ansatte opplever at han ikke har noen mulighet til å nå dem, uavhengig av om tilegnet kompetanse tas i bruk (Lai 2008). Opplevd nytteverdi og målsetting presenteres mer utførlig i de to påfølgende avsnittene.

2.4.3. Opplevd nytteverdi

I følge Wahlgren (2009) finnes det flere undersøkelser som peker på sammenhengen mellom opplevd nytteverdi og overføring. Den opplevde nytten kan enten være i form av umiddelbar nytte i den konkrete jobbsituasjonen vedkommende er i, eller i forhold til fremtidig bruk, som ledd i en karriereplan eller lignende. Wahlgren skriver at en viktig forutsetning for at overføring skal finne sted er at den lærende selv kan se for seg situasjonen kompetansen skal kunne brukes i. Desto tydeligere den lærende kan se anvendelsessituasjonen for seg, dess mer overføring. Mest overføring finner sted dersom den lærende kan se for seg den umiddelbare nytten av det han lærer (Wahlgren 2009).

Lim og Morris (2006) har funnet ut at den mest betydningsfulle faktoren i forhold til å fremme overføring var at det fantes en forventning hos den lærende om at han umiddelbart kunne ha bruk for det lærte. Dette støttes også av tidligere nevnte studie av Huczynski og Lewis (1980). En karakteristikk ved den gruppen som prøvde å ta kunnskapen i bruk, var at de før kurset trodde at det ville hjelpe dem i deres stilling (Huczynski og Lewis 1980). Selv om våre

informanter ikke visste så mye om sin kommende arbeidssituasjon, så visste de at utdanningens målsetning var at de skulle tjenestegjøre som befal allerede året etter, noe som tilsa at det de lærte ville bli nyttig umiddelbart etter utdanningen.

Wahlgren (2009) refererer til forskning som viser at opplevd nytteverdi også kan finnes lengre frem i tid, i form av mulighet for karrierebytte. Dette vil da særlig gjelde den kompetanse som kan kalles generell og som er overførbar mellom forskjellige organisasjoner. For våre informanter kan dette være særlig aktuelt med tanke på lederkompetanse, som kan være nyttig med tanke på fremtidige karrieremuligheter, sivile som militære.

2.4.4. Evne til å sette mål og målforpliktelse

Evnen til å sette mål for anvendelse av kompetanse og forpliktelse til disse målene fremmer overføring (Wahlgren 2009). Jo bedre den lærende er til å sette mål, desto mer overføring. Undersøkelser har også vist at overføringen øker ytterligere hvis evne til å sette mål kombineres med et arbeidsmiljø som ønsker at du skal overføre læring (Wahlgren 2009).

Det finnes en rekke studier som på forskjellige måter viser kobling mellom evne til å sette mål og overføring. Lim og Johnson (2002) har fått resultater som tilsier at lærende som allerede under opplæringen har spesifikke mål for overføring av kunnskap også har større grad av opplevd læring og overføring enn lærende uten mål. Nijman m.fl. (2006) presenterer evne til å sette mål som en av faktorene som fremmer overføring. De presenterer forskjellige studier som alle underbygger at evne til å sette mål både forsterker overføring og opprettholdelse av overføring over tid. Yamnill og MacLean (2001) kobler målsettingsteori til teorier om motivasjon. Når den lærende prøver å nå oppsatte mål utløser det handling. Yamnill og MacLean (2001) refererer til forskning der kandidater som fikk tydelige prestasjonsmål i større grad brukte det de hadde lært enn kandidater i kontrollgruppen, som ikke hadde prestasjonsmål.

Evne til målsetting kan kobles til andre individfaktorer, men også til faktorer ved utdanningssituasjonen. Formulering av mål kan ifølge Busch påvirke mestringsstro (Nordhaug m.fl. 1994). Dette skjer blant annet gjennom at deltakerne formulerer kortsiktige læringsmål, eller mer langsiktige mål om anvendelse (Nordhaug m.fl. 1994).

For å fremme overføring bør målformuleringene være passe høye men samtidig realistiske, og individet må ha følelsen av å nærme seg målet for at det skal fungere fremmede for overføring (Wahlgren 2009).

For våre informanter var målsetting en del av utdanningen ved at alle i løpet av skoleåret kontinuerlig arbeidet med en handlingsplan. Dette arbeidet er ikke omtalt i studiehandboken men våre informanter oppgir å ha arbeidet med handlingsplanen, og dette var også noe oppgaveforfatterne kjente til gjennom sin tilknytting til HMKG. Det er vanskelig å måle hvor gode informantene er på å sette mål, men vi kan se etter indikatorer på hvorvidt de setter seg mål og i noen grad hvordan de gjør det.

2.5. Faktorer ved undervisningssituasjonen

2.5.1. Å adressere mulige barrierer for overføring

Selvledelse¹ forklares i litteraturen som en måte å trene på overføring (Wahlgren 2009). Det handler om å adressere de mulige barrierene man kan møte ved overføring av nyervervet kompetanse, samt å diskutere hvordan disse barrierene skal håndteres. Det er imidlertid ikke entydige resultater rundt sammenhengene ved denne faktoren. Studier har vist at det er en nær sammenheng mellom å adressere barrierer for overføring og evne til målsetting. Kombinasjonen av de to er mer effektiv enn kun evne til målsetting alene. Dette forklares ved at evne til målsetting er en forutsetning for selvledelse (Wahlgren 2009).

Blant barrierer som kan adresseres trekker Foxon frem forventning om høy arbeidsbelastning og motstand mot nye idéer hos ledere og kolleger (Foxon 1993). Hun trekker frem undersøkelser som viser at når den lærende bruker strategier som omhandler selvledelse så stiger også rapportert overføringsnivå. En delforklaring til dette kan være at bruk av slike strategier også øker mestringstroen (Foxon 1994).

2.6. Arbeidssituasjonsfaktorer

2.6.1. Støtte

Støtte fra nærmeste sjef

Støtte fra nærmeste sjef defineres av Nijman m.fl. som "*the extent to which supervisors behave in a way that optimises employees' use on the job of the knowledge, skills and attitudes gained in training*" (2006:7). Støtte fra nærmeste sjef har i flere studier blitt trukket frem som en viktig forutsetning for at overføring finner sted. Huczynski og Lewis (1980) rangerte blant annet i tidligere nevnte studie de viktigste arbeidssituasjonsfaktorene som påvirket hvorvidt overføring fant sted. De fire viktigste ble funnet å være:

- Sjefen er åpen for forslag
- Ansvar for eget arbeid
- Sjefen hører på våre idéer
- Sjefen tillater oss å bruke våre egne metoder

¹ Oversatt fra engelsk: "Self management"

I denne studien ble det påpekt at nærmeste sjef var premissleverandør for alle disse fire viktigste forutsetningene, og således var nærmeste sjefs lederstil og holdninger den viktigste enkeltfaktoren i organisasjonen som påvirket hvorvidt overføring fant sted (Huczynski og Lewis 1980).

En annen studie av Nijman m.fl. (2006) konkluderte overraskende med at støtte fra nærmeste sjef hadde en direkte negativ effekt på personers motivasjon til å overføre kompetanse. Det ble antatt at årsaken til denne negative effekten var at medarbeidere oppfattet støtte fra overordnede som for styrende, og at dette fremkalte negative reaksjoner hos medarbeideren. Imidlertid, til tross for at støtte fra overordnede hadde en negativ effekt på motivasjon til overføring, så var det andre positive effekter av støtte fra overordnede. Undersøkelsen konkluderte med at støtte fra overordnet ikke hadde noen direkte effekt på overføring. Men siden støtte fra overordnet påvirket så mange andre faktorer, som mulighet til å utnytte læring, hadde støtten totalt sett en positiv indirekte effekt på overføring.

I våre intervjuer vil vi derfor undersøke i hvilken grad våre informanter oppfatter nærmeste sjef som åpen for idéer og forslag, samt i hvilken grad sjefen tillater en grad av autonomi og gir gode tilbakemeldinger.

Støtte fra kolleger

Cromwell og Kolb (2004) påviste i en undersøkelse positiv korrelasjon mellom støtte fra kolleger og grad av overføring av kunnskaper og ferdigheter. De pekte også på den positive effekten av et støttenettverk av kolleger hvor uteksaminerte fra et kurs kunne møtes for å utveksle erfaringer.

I en undersøkelse gjennomført av Jones og Rogers ble det presentert lignende funn. Støtte fra sideordnede kolleger ble her vist å være opptil 2,5 ganger viktigere enn støtte fra nærmeste sjef i forhold til å øke graden av overføring (Huczynski og Lewis 1980). Dette viser at det ikke bare er fra nærmeste overordnede støtte er viktig. At studiene konkluderer forskjellig i forhold til viktigheten av støtte betyr ikke nødvendigvis at enkelte av undersøkelsene er feil. Imidlertid viser dette at organisasjonene der de ulike undersøkelsene er foretatt både er komplekse og forskjellige. Man bør derfor være forsiktig med å generalisere for bredt over resultatene fra enkeltstudier.

Støtte fra nærmeste kolleger kan også tenkes å ha en indirekte effekt ved at arbeidsmiljøet påvirkes. Et resultat av at arbeidskolleger deltar i et felles opplæringsopplegg er ofte at de blir bedre kjent. Det er lett å tenke seg at dette i stor grad gjelder informantene i denne undersøkelsen da de ikke bare tilbringer mye tid sammen i en utdanningssituasjon, men

også bor sammen på rom i skoleåret. Slik utvides videre sosial kapital, sosiale og faglige nettverk mellom kolleger. (Nordhaug m.fl. 1994). Dette kan igjen tenkes å understøtte arbeidsmiljøfaktorene når kunnskaper og ferdigheter skal tas i bruk. I tillegg blir terskelen lavere for å kunne diskutere fag og ta opp problemstillinger med hverandre når man er tilbake i arbeidssituasjonen. Dette kan også sammenlignes med Moxnes forklaring av hvordan gruppen den lærende tilhører vil kunne påvirke læring. Han fremhever innenfor det mellommenneskelige området betydningen av tilbakemelding på den enkeltes ytelse og effektivitet (Lai 2008).

I vårt tilfelle kan aktuelle indikatorer på støtte fra kolleger for eksempel være i hvilken grad informantene opplever at de har et fellesskap med tidligere medelever eller i hvilken grad de føler at de har et godt samarbeid med andre medarbeidere på samme nivå i hierarkiet. Dette vil vi spørre om i våre intervjuer.

2.6.2. Mulighet til å anvende

I en stor andel av forskningen vi har lagt til grunn for denne oppgaven trekkes støtte frem som den viktigste enkeltfaktoren innen organisasjonsmessige faktorer. Øvrige organisasjonsmessige faktorer benevnes gjerne med et sekkebegrep, som mulighet til å anvende¹ (Baldwin og Ford 1988) eller støttende organisasjonsklima² (Cromwell og Kolb 2004). Baldwin og Ford gjør ikke noe forsøk på å definere sitt begrep, men peker på tidligere forskning av blant annet Baumgartel og Jeanpierre som tilsier at ansatte i et gunstig organisatorisk klima³ har større sannsynlighet for å overføre ny læring til jobbsituasjonen (Baldwin og Ford 1988). Andre enkeltfaktorer som påvirker den ansattes mulighet til å overføre elementer fra opplæringen vil variere fra organisasjon til organisasjon, slik Huczynski og Lewis påpeker:

"Factors inhibiting and facilitating transfer does not exist in a vacuum but emerge from organizational structures, processes and goals. As organizations differ, so will the transfer influences which they produce" (Huczynski og Lewis 1980:229).

Imidlertid er det faktorer som synes å gå igjen på tvers av organisasjoner, og som vi kan forvente vil påvirke graden av overføring hos våre informanter; Autonomi, belønningssystemer og organisasjonskultur.

¹ Oversatt fra engelsk: "opportunity to use"

² Oversatt fra engelsk: "supportive organizational climate"

³ Oversatt fra engelsk: "favorable organizational climate"

Autonomi sier noe om i hvilken grad medarbeidere selv bestemmer hvordan de skal jobbe og løse sine oppgaver. En undersøkelse av Axtell m.fl. (1997) så på i hvilken grad visse organisasjonsmessige faktorer påvirket overføring av mellommenneskelige ferdigheter i arbeidssammenheng både på kort og lang sikt. Undersøkelsen konkluderte med at den viktigste enkeltfaktoren ett år etter avsluttet opplæring var autonomi (Axtell m.fl. 1997).

Belønningssystemer antas å ha effekt på graden av overføring. Blant annet presenterer Baldwin og Ford (1988) en undersøkelse av Hand m.fl. som påviste at virkemidler som lønn og forfremmelse hadde effekt når det ble brukt til å forsterke overføring. Lai (2008) kobler belønningssystemer sammen med organisasjonskultur og argumenterer for at en positiv organisasjonskultur vil ha bedre forutsetninger for å kunne sette de rette kriteriene for slike belønninger.

Organisasjonskultur kan spille en vesentlig rolle for overføring. Blant annet har Lai skrevet om dette, i forbindelse med begrepet kompetansemobilisering:

"En organisasjons organisasjonskultur i form av grunnleggende felles verdier, antagelser og oppfatninger om hvordan oppgaver bør utføres, og hvordan medarbeidere bør samhandle, legger sterke føringer på den enkeltes muligheter til å anvende egen kompetanse" (Lai 2008:212).

Dette tilsier for eksempel at en organisasjon som har en åpen, nysgjerrig, inkluderende og positiv kultur vil ha lettere for å fasilitere overføring enn en mer negativ kultur. Dette vil vi se etter i våre intervjuer.

2.6.3. Arbeidssituasjonsfaktorer som hemmer overføring

Fravær av fremmede faktorer ved arbeidssituasjonen vil være hemmende for overføring. For eksempel vil mangel på støtte fra nærmeste sjef eller manglende autonomi være faktorer som hemmer overføring. I tillegg har Huczynski og Lewis (1980) beskrevet følgende fire faktorer, basert på sin undersøkelse, som var vesentlige i forhold til å hemme overføring:

- Uplanlagt arbeid
- For mange oppgaver
- Vanskelig å overbevise eldre medarbeidere
- Stor grad av endring

Lai beskriver også hvordan motstand mot endring kan påvirke kompetansemobilisering (Lai 2008). Dette kan ha sin årsak i at ny kompetanse og nye måter å jobbe på kan medføre forskyvning i maktbalanser og at andre medarbeidere mister arbeidsoppgaver. For eksempel kan det tenkes at våre nyutdannede informanter, som kommer til sin nye arbeidsplass med

med siste oppdaterte kunnskap innenfor et fagfelt, møter eldre ledere som ikke ser poenget med å implementere ny kompetanse. Tvert imot ønsker de å beholde de rutiner de selv lærte for flere år siden. Dette vil i så fall virke hemmende for våre informanternes overføring.

2.7. Anvendelse av teorien videre i oppgaven

I dette kapitlet har vi beskrevet teori som danner det nødvendige bakteppet for vår egen undersøkelse. Vi startet med å se på kompetansebegrepet og læring i organisasjoner, før vi gikk i dybden på kjernebegrepet i oppgaven, overføring. Vi har beskrevet ulike klassifiseringer innen overføring og presentert et sett av faktorer som, med utgangspunkt i tidligere forskning, kan antas å påvirke graden av overføring i vår undersøkelse. Vi har også pekt på hvilke indikatorer vi bør se etter for å kunne bedømme hvilke fremmende og hemmende faktorer som har påvirket våre informanternes overføring.

I kapittel 5, "Analyse", skal vi diskutere faktorene som er gjort rede for i dette kapitlet basert på hvorvidt vi finner indikatorer på dem i vår undersøkelse. I analysen grupperes faktorene utfra hvorvidt de ser ut til å ha hatt en hemmende eller fremmende effekt på det informantene opplever å ha overført. Vi kommer til å koble våre funn mot elementer fra teori om overføring og kompetanse der vi ser at det er hensiktsmessig.

3. Grunnleggende Befalsutdanning i HMKG

I dette kapittelet vil vi presentere vårt forskningsobjekt: Grunnleggende Befalsutdanning som gjennomføres i HMKG i regi av HBS. Utdanningen er toårig og består av ett skoleår med undervisning og ett praksisår hvor befelselevne bekler stillinger i operative avdelinger. Selv om utdanningen i skoleåret foregår i regi av HBS gjennomføres den i praksis i avdelingen hvor eleven skal ha sitt praksisår. Våre informanter har gjennomført både sitt skoleår og sitt praksisår i HMKG. GBU regnes som en forutsetning for å kunne bekle lederstillinger på lavt nivå i Forsvaret. Vi presenterer først målene for utdanningen, hvordan elevene selekteres og hvordan utdanningen er organisert i fag. Vi vil underveis trekke paralleller til relevante momenter fra teorikapittelet for å peke på forhold ved utdanningen som forventes å fremme eller hemme overføring.

3.1. Mål med utdanningen og seleksjon

Kompetanseinnholdet i GBU er først og fremst styrt av den rollen elevene skal inn i, og rollens mål, oppgaver og krav. Det overordnede målet med GBU i Hæren er *"å tilføre Hæren lagførere som er i stand til å trene og lede sine lag slik at de kan løse pålagte oppdrag med et minimum tap av egne liv, helse og materielle verdier"* (Studiehåndbok 2010-2012:5). Hensikten med GBU er altså å utdanne lagførere, et begrep som forklares i punkt 3.2.

GBU stiller ingen krav om forkunnskap, men søkere må gjennom en opptaksperiode der den enkeltes skikkethet vurderes gjennom tester, intervju og observasjon. Foruten fysisk form legges det her vekt på faktorer som evne til å ta initiativ, evne til å håndtere usikkerhet, evne til å skape tillit, omsorgsevne og evne til å ta selvstendige og gode beslutninger (Protokoll for opptak som elev).

3.2. Skoleåret

Fagspennet på HBS er todelt; Den ene gruppen av fag er Grunnleggende Soldatutdanning (GSU1 og GSU2) og den andre kalles GBU-fag (Studiehåndbok 2010-2012).

GSU1 og GSU2 inneholder blant annet Våpentjeneste, Kamouflasje, Samband, Sanitet, Eksersis, Fortifikasjon og Stridsteknikk Enkeltmann, som alle handler om hvordan man som enkeltperson opptre på et stridsfelt. "Soldatfaget", det å være en dyktig enkeltmann, er faget befelselevne skal utdanne vernepliktige soldater i når de selv blir sersjanter. Selv om dette er en faglig kompetanse og ikke lederkompetanse kan det hevdes at soldatfaget er en forutsetning for at sersjantene skal kunne være dyktige ledere (Lai 2008). De vil raskt miste respekt hos sine soldater dersom de ikke kjenner faget til fingerspissene. Sånn sett kan

befalselevnes faglige kompetanse betraktes som en plattform for deres lederkompetanse. I forhold til overføring er dette imidlertid kompetanse vi kan forvente vil gi nær overføring, altså til en relativt lik konkret oppgave.

GBU-fagene er kompetansemessig mer sammensatt og består av både faglig kompetanse, personlig kompetanse, lederkompetanse og sosial kompetanse. Faglig kompetanse finner vi igjen innen faget Holdningsfag, der befelselevne lærer om Krigens folkerett.

Lederkompetanse utvikles i faget Lederutvikling, hvor *"All utdanning fokuserer på lagførerrollen"* (Studiehåndbok 2010-2012:9). Lederkompetanse skal oppnås gjennom en kombinasjon av teoriundervisning, praktisk ledertrening, selvrefleksjon og tilbakemeldinger. Sett i forhold til overføringsteori vil vi kunne forvente at dette i større grad er kompetanse som gir fjern overføring, altså at kompetansen kan anvendes i situasjoner som er svært forskjellige fra utdanningssituasjonen der den ble innlært eller utviklet. Personlig kompetanse og sosial kompetanse utvikles blant annet innen faget Militære fag, hvor mestring er en viktig del. Om mestring står det i studiehåndboken at:

"Elevene skal gis føringsoppgaver i et miljø preget av usikkerhet, fysiske og psykiske belastninger gjennom lange marsjer, begrenset tilgang til mat og søvn, korte tidsfrister, høye krav til utførelse og oppgaver som oppleves som fysisk og mentalt belastende" (Studiehåndbok 2010-2012:14).

Innen Militære fag er mestring en arena for å utvikle sin sosiale og personlige kompetanse. De fleste vil lære noe nytt om hvordan de selv fungerer under stress, slit og tunge belastninger, herunder samarbeid og kommunikasjon med andre og hvordan dette påvirker deres eget lederskap. Mestring er ikke bare relevant med tanke på kompetanse og læring som begreper, men også som en viktig individfaktor når vi skal undersøke om overføring faktisk finner sted. Selv om begrepet mestring slik det brukes i Forsvaret ikke nødvendigvis defineres likt i teori om overføring så er begrepene i stor grad overlappende. Derfor er det at det legges stor vekt på å utvikle befelselevnes mestringstro også en indikator på forventet overføring.

Det å fungere som lagfører kan sies å være en distinkt kompetanse i seg selv, med islett av flere kompetanseformer. Som vi har sett er hovedmålet med GBU å utdanne lagførere, og all lederutvikling på HBS fokuserer på lagførerrollen. Å være en dyktig lagfører krever god lederkompetanse, god sosial kompetanse, god faglig kompetanse innenfor soldatfaget og god personlig kompetanse i form av evnene befelselevne selekteres etter, som evne til å håndtere usikkerhet, evne til å ta selvstendige og gode beslutninger og evne til å ta initiativ.

Denne kombinasjonen av kompetanseformer som gjør en soldat til en dyktig lagfører vil vi kalle *lagførerkompetanse*.

Gjennom sitt dokumenterte utdanningsopplegg med eksamener og karakterer gir skoleåret elevene også en konkret formell kompetanse.

3.3. Praksisåret

De som gjennomfører skoleåret på HBS ved HMKG blir ansatt ved et kompani i HMKG og jobber som sersjant. De er formelt sett fremdeles under utdanning og skal nå sette det de har lært ut i praksis. Den toårige utdanningen er først ferdig etter dette året, og det er da sersjantene får sitt vitnemål. Selv om utdanningen formelt sett først er avsluttet og bestått etter praksisåret må den kompetansen som utvikles i praksisåret i stor grad kunne sies å være uformell kompetanse som sersjantene tilegner seg gjennom fortløpende erfaringslæring (Lai 2008).

3.4. Sersjantene i sin organisasjon

Våre informanter får graden sersjant etter fullført skoleår. Et organisasjonskart som viser oversikten over stillingene i et vanlig vaktkompani i HMKG finnes som vedlegg¹.

Stillingen man har er ikke identisk med grad. Stillingen din sier noe om hvilken funksjon i organisasjonen du fyller. "Sersjant" er ingen stilling, men det er "Lagfører". En lagfører har som sin oppgave å lede ett lag. Et lag består normalt av 8-10 vernepliktige soldater, og det er 4-5 lag i en tropp, som er neste høyere organisasjonsenhet. Lagfører er stillingen våre informanter er utdannet for å fylle. I HMKG har man normalt bare 1-2 sersjant per tropp, til tross for at det er 4-5 lag i troppen. Derfor må troppssjef og kompanisjef disponere sersjantene man har i troppen best mulig.

En løsning er å la sersjantene være lagførere. Da har man kun nok sersjant til å bekle en eller to lagførerstillinger, av 4-5 i troppen. Et par vernepliktige soldater som har utmerket seg bekler normalt de siste lagførerstillingene i troppen. Disse innehar imidlertid på langt nær den samme kompetansen, og kan ikke pålegges det samme ansvaret i forhold til å ivareta sikkerhet. Resultatet er at lagene uten sersjant får dårligere oppfølging under utdanning enn lagene med sersjant.

En annen løsning er at vernepliktige bekler samtlige lagførerstillinger i troppen. Da faller sersjantene rent organisatorisk mellom lags- og troppsnivået, og deres rolle blir i større grad

¹ Vedlegg 1

å være instruktør for hele troppen. I de tilfellene vil sersjanten benyttes til å undervise og følge opp troppen innen forskjellige disipliner, men sersjanten får neppe den samme ansvarsfølelsen han ville hatt til «sine» soldater dersom han var lagfører.

I vår undersøkelse har enkelte av våre informanter oppgitt at de fungerte som lagførere i praksisåret, og enkelte har i større grad sett på seg selv som instruktører i troppen.

4. Metode

I dette kapittelet gjør vi først rede for valg av metode og fremgangsmåte. Deretter sier vi noe om hva slags førforståelse vi gikk inn i prosjektet med, før vi vurderer oppgavens reliabilitet og validitet. Styrker og svakheter ved vår metode, herunder kritikk av den valgte metoden, diskuteres fortløpende.

4.1. Metodevalg

Vår oppgave har en induktiv tilnærming, noe som tilsier bruk av kvalitativ metode for å kunne nærme oss fenomenet relativt åpent (Halvorsen 2008). Vi var ute etter en helhetlig forståelse for hvilken kompetanse sersjantene selv opplevde å ta i bruk i praksisåret, og hvilke faktorer som påvirket denne overføringen. Dette tilsa en intensiv strategi, noe som innebærer at man går i dybden på få undersøkelsesenheter, men med mange variabler (Halvorsen 2008). Ifølge Halvorsen er problemstillinger "*spørsmål som blir stilt med et bestemt formål og på en så presis måte at de lar seg belyse gjennom bruk av samfunnsvitenskapelige metoder*" (Halvorsen 2008:35). Fokuset for vår undersøkelse var det som foregår når befalelever blir sersjanter og skal ta i bruk det de har lært gjennom skoleåret. Med utgangspunkt i dette formulerte vi vår problemstilling ved å vurdere hva som var *forskbart* innenfor feltet, med de ressursene og den tiden vi hadde tilgjengelig, og hva som samtidig var *interessant*. Med interessant mener vi her at vi ønsket at våre funn kunne gi ny kunnskap, om enn innenfor et lite felt.

I vid forstand kan alt skriftlig materiale vi har benyttet oss av for å lage et bakteppe for oppgaven kalles en form for dokumentanalyse (Repstad 2007). I en snevrere forstand er imidlertid dokumentanalyse å gi visse skriftlige dokumenter status som data for selve undersøkelsen. I den forstand har vi ikke benyttet oss av dokumentanalyse i denne oppgaven. Det som har vært relevante dokumenter for oss, annet enn faglitteratur, har vært interne retningslinjer eller dokumenter fra Forsvaret som omhandler forhold ved GBU relevant for de spørsmålene vi søkte svar på. Vi har kun benyttet oss av et fåtall slike dokumenter, som vi har inkludert i vår litteraturliste.

"Studiehåndbok 2010-2012" er et hefte på 20 sider i A5-format. Heftet er utlevert til alle elever ved HBS og inneholder en gjennomgang av utdanningens struktur, organisering, faglige innhold samt evalueringsform. For vår del var studiehåndboken først og fremst nyttig da den ga oss en oversikt over det faglige innholdet i GBU.

"Protokoll for opptak som elev" er et skriv på åtte A4-sider beregnet for internt bruk på Forsvarets opptak og seleksjon (FOS). Skrivet gir retningslinjer til opptaksoffiserer om hvilke kriterier som skal legges til grunn for seleksjon av kandidater til GBU. For vår del var det interessant å vite hvilke konkrete kriterier våre informanter hadde blitt selektert etter da vi vurderte dette opp mot individuelle faktorer som potensielt kan påvirke overføring.

For å belyse vår problemstilling var det viktig å få vite hva sersjantene i undersøkelsen tenkte og mente, og da virket intervju som den mest hensiktsmessige datainnsamlingsmetoden. Et alternativ kunne vært å benytte oss av observasjon, men av praktiske hensyn som tid til disposisjon var dette ikke en god metode for oss. Et strukturert intervju er et intervju hvor det finnes faste svaralternativer og dette var ikke et alternativ for oss (Halvorsen 2008). Vi ville høre sersjantenes egne meninger og ønsket ikke å låse informantene til svaralternativer. Vi ønsket å la informantene i størst mulig grad fortelle med egne ord (Halvorsen 2008). Samtidig var vi opptatt av å sikre at vi dekket de samme temaene hos samtlige informanter. Vi ville derfor benytte oss av en intervjuguide¹. Valget ble til slutt det Kleven benevner som et kvalitativt intervju, eller et halvstrukturert intervju (Kleven 2002).

En av forfatterne av denne oppgaven jobbet til daglig i HMKG, organisasjonen vi undersøker. Dette har potensielle fordeler, deriblant noen praktiske. For eksempel hadde denne oppgaveforfatteren tilgang til Forsvarets interne mailsystem for utsending av informasjon til våre informanter og han kjente lederne i de ulike underavdelingene. Dette gjorde det lettere å vite hvor vi skulle henvende oss for å be om tillatelser til å gjennomføre undersøkelser og lignende. Det er også knyttet potensielle fordeler til det rent faglige. Repstad beskriver for eksempel hvordan forhåndskjennskap kan være en fordel slik at man unngår pinlige misforståelser eller feilslutninger (Repstad 2007). Det er også en fordel å ha kjennskap til en del fagterminologi, interne begreper, slang og forkortelser som benyttes i organisasjonen.

Å være en del av organisasjonen man undersøker har i tillegg utfordringer, og noen farer. En av disse farene er at man går i "ekspertfella", altså at man har faglig ekspertise innen det man undersøker og ender opp med å vurdere informantene faglig og dele ut karakterer snarere enn å nøytralt gjengi det som kommer frem. En annen fare er at man mer eller mindre bevisst driver selvsensur for å ikke bli upopulær blant kolleger etter at oppgaven er ferdig (Repstad 2007).

Halvorsen ser klare fordeler ved å forske på egen organisasjon, men sier at *"Problemer oppstår imidlertid om forskeren til daglig står i en avhengig posisjon eller i en maktposisjon i*

¹ Vedlegg 4

forhold til kolleger" (Halvorsen 2008:136). Repstad trekker omtrent det samme skillet når han sier at

"En person som står i et sterkt avhengighetsforhold til et miljø eller til aktører i miljøet, slik at utfallet av forskningen vil få sterke personlige konsekvenser for en selv, bør ikke ta på seg et forskningsoppdrag i dette miljøet" (Repstad 2007:39).

Den ene oppgaveforfatteren jobber i samme kompani som en av våre informanter, og har høyere grad enn vedkommende. Imidlertid er han ikke direkte i sjefslinjen til vedkommende. Vi ser at dette ikke er helt uproblematisk, og når det ble slik hadde det bakgrunn i utvalget vi hadde tilgjengelig.

Vi har forsøkt å utnytte fordelene ved å forske på egen arbeidsplass, og vi har forsøkt å være oppmerksomme på utfordringene. Vi ser det som en styrke at vi har vært to og at den andre oppgaveforfatteren ikke tilhører denne samme organisasjonen. Fordelene ved at den andre oppgaveforfatteren kommer utenfra er at hun har mindre førforståelse av interne forhold i organisasjonen og utgjør sånn sett ingen "part". Hun har ingen personlige relasjoner i organisasjonen å ta hensyn til og hun påvirker derfor ikke intervjuobjektene på samme måte som den andre oppgaveforfatteren. I og med at hun ikke har kjennskap til mange av de samme begrepene som er i bruk i dagligtale i organisasjonen har hun vært nødt til å stille utfyllende spørsmål underveis ved begreper som tas for gitt av personer på innsiden av organisasjonen. Dette ser vi på som en fordel da vi får med oss nyanser vi ellers ville gått glipp av, blant annet ved at informantene har måttet sette andre ord på det som for dem er dagligdagse begreper. Slik kan de ha blitt utfordret til å reflektere på nytt rundt begreper de muligens tok for gitt. På denne måten har vi forsøkt å balansere våre fordeler mot hverandre, og vi har bevisst organisert oss slik at oppgaveforfatteren som kommer utenfra organisasjonen har ført ordet under intervjuene. Dette i et forsøk på å minimere den eventuelle negative effekten av å intervjuer egne kolleger. Dette støttes også av Lai, som argumenterer for at en nøytral person bør utføre informasjonsinnhenting (Lai 2008). Vi kan imidlertid ikke si med sikkerhet at det faktisk at den ene oppgaveforfatteren har jobbet i organisasjonen vi har forsket på ikke har påvirket utfallet av oppgaven.

4.2. Fremgangsmåte

Etter å ha satt oss inn i teori om overføring og etter at halvstrukturert intervju var valgt som undersøkelsesmåte vurderte vi hvem som kunne være interessante intervjuobjekter. Vår problemstilling dreide seg om de nyutdannede sersjantene og de var i våre øyne derfor selvskrevne intervjuobjekter. Vi vurderte i tillegg å intervjuer både troppssjefer, altså

sersjantenes nærmeste ledere, vernepliktige soldater som sersjantene var ledere for, ansatte ved HBS og ansatte i HMKGs personellavdeling. Valget falt imidlertid på å kun intervju sersjantene selv, da vi anså dem som mest sentrale i forhold til å uttale seg om faktorer knyttet til deres eget individ samt hva de selv opplevde å ha overført av kompetanse. Det kunne gitt undersøkelsen ytterligere dybde å intervju flere nivåer i tillegg til sersjantene, men grunnet omfanget av oppgaven vurderte vi det som best å begrense antall nivåer i intervjuene til ett.

4.2.1. Første kontakt

Innledningsvis kontaktet den ene oppgaveforfatteren øverste ledelse i HMKG ved Gardesjefen, redegjorde kort for oppgaven og ba om tillatelse til å gjennomføre undersøkelser i HMKG. Tillatelse ble gitt.

Vi registrerte vårt prosjekt og søkte om å få gjennomføre våre undersøkelser hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, NSD. Når svar og tillatelse fra NSD forelå¹ opprettet vi forbindelse med målgruppen vi ønsket å intervju.

Den mest hensiktsmessige måten å sende ut informasjon til våre potensielle informanter på var via Forsvarets interne mailsystem. Den ene oppgaveforfatteren tok forbindelse med våre potensielle informanter gjennom dette mailsystemet. Det ble sendt ut en mail som beskrev oppgavens omtrentlige omfang og fokus, en forespørsel om å gjøre seg tilgjengelig for intervju, samt noen ord om anonymitet². Noen dager etter at informasjonen var sendt ut tok vi direkte forbindelse med hver enkelt sersjant i målgruppen og gjorde individuelle avtaler.

4.2.2. Utvalg

Det totale mulige antall intervjuobjekter for vår oppgave var seksten. Det var det totale antallet befelselever i kullet det var aktuelt for oss å undersøke. I HMKG finnes det imidlertid enkelte kompanier som har egne spesialiserte oppdrag og hvis tjeneste og fagområder derfor skiller seg fra resten. For å ha muligheten til å sammenligne på tvers av kompanier ønsket vi derfor å begrense oss til de tre strukturlike vaktkompaniene i HMKG. Dermed var mulig antall informanter ti. Aktivitetsnivået på disse kompaniene er relativt høyt, og i perioder er et kompani bortreist på feltøvelse eller i forbindelse med annen aktivitet. Vi var relativt bundet i tid med tanke på når vi hadde mulighet til å gjennomføre intervjuer. Grunnet sommerferie og det faktum at flere av sersjantene i undersøkelsens målgruppe skulle slutte i avdelingen måtte intervjuene gjennomføres i uke 22, 2012. Da hadde vi kun tilgang på to av

¹ Vedlegg 2

² Vedlegg 3

tre vaktkompanier og totalt seks informanter. Disse opprettet vi forbindelse med og vi gjorde ganske snart avtaler om å intervju fire av dem. Det som gjorde at det ble akkurat disse fire av de seks mulige vi hadde var i stor grad tilfeldig og hadde praktiske årsaker som for eksempel hvem som svarte først på vår henvendelse, hvem som var tilgjengelig og lignende. Det var også ønskelig fra vår side at utvalget var så tilfeldig som mulig. Hadde vi eksempelvis fått en leder i organisasjonen til å bistå med utvelgelsen kunne dette blitt et metodisk problem da vi hadde risikert at han ville valgt de flinkeste, de som var mest enig med ham i et synspunkt, mest trolig til å si noe pent om ham eller lignende (Repstad 2007).

I denne oppgaven er informantene anonymisert som "Sersjant 1-4". Vi bruker ordene "informant" og "sersjant" om hverandre i denne oppgaven; "Sersjant" er naturlig der fokuset er arbeidssituasjonen og organisasjonen de tilhører. "Informant" er mer naturlig å bruke der vi omtaler dem i forbindelse med vår undersøkelse. Vi har også anonymisert kompaniene de tilhører, i den grad det er mulig. HMKGs kompanier heter Kp.1-7 men i denne oppgaven kalles de Kp.X, Kp.Y og så videre, og rekkefølgen på bokstavene er ikke samsvarende med kompanienes nummerrekkefølge.

Vi ser det ikke som relevant i forhold til oppgaven å gi informasjon om informantenes alder, kjønn eller andre lignende opplysninger. I tillegg ville slike opplysninger forringet anonymiseringen, det lille utvalget tatt i betraktning. Et annet tiltak for å ivareta anonymiseringen er at samtlige informanter i denne oppgaven gjennomgående omtales som "han", uavhengig av kjønn. Det vi vurderer som relevant å vite om informantene, sett opp mot spørsmålene vi stilte, er kompanitilhørighet og eventuell militær bakgrunn før GBU.

Sersjant 1-3 var alle ansatt i Kp.X. Sersjant 4 var ansatt i Kp.Y.

Sersjant 2 oppga at han hadde gjennomført førstegangstjeneste i HMKG før han begynte på GBU. Det har relevans da det i større grad gjør ham i stand til å ha en førforståelse av stillingen han skal bekle etter skoleåret. Sersjant 3 oppga at han hadde vært HV-ungdom. Vi har vurdert den bakgrunnen som lite relevant i forhold til å kunne ha en førforståelse av tjenesten i HMKG. Sersjant 1 og 4 hadde ingen militær bakgrunn før GBU.

4.2.3. Intervjuguide

Intervjuguiden¹ tok utgangspunkt i de faktorene vi hadde identifisert gjennom å lese teori om overføring, faktorer som er kjent for å enten hemme eller fremme overføring. Spørsmålene i intervjuguiden var formulert for å avdekke hvorvidt sersjantene hadde opplevd at disse

¹ Vedlegg 4

faktorene forekom i deres utdannings situasjon eller arbeidshverdag, eller om det var individtrekk de kjente seg igjen i.

Etter de to første intervjuene justerte vi intervjuguiden. For å unngå å gjennomføre intervjuene med to prinsipielt forskjellige intervjuguider verken fjernet eller reformulerte vi spørsmål. Imidlertid la vi til et oppfølgingsspørsmål angående opplevd læringsnivå. Dette spørsmålet er markert i den vedlagte intervjuguiden.

Underveis i intervjuene hendte det at samtalen fløt fritt og at informantene besvarte spørsmål vi hadde i intervjuguiden, men som vi ikke hadde kommet til ennå. Repstad understreker at en intervjuguide ikke bør følges slavisk, men snarere fungere som en huskeliste for å forsikre seg om at man har vært gjennom alle spørsmål (Repstad 2007). Vi så på det som en fordel at samtalen fløt så fritt som mulig underveis og at informantene tidvis bidro med mer enn vi spurte om. Oppgaveforfatteren som stilte spørsmålene satt derfor med en kopi av intervjuguiden ved hvert intervju og satt små kryss ved spørsmålene underveis.

4.2.4. Gjennomføring

Tre av fire intervjuer ble gjennomført i informantenes arbeidstid og det siste rett etter arbeidstid. Alle intervjuene hadde omtrent samme varighet, mellom én og halvannen time. Ved innledningen til hvert intervju signerte informantene en erklæring om informert samtykke¹. Intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen, i Gardeleiren på Huseby. Vi benyttet klasserom eller møterom hvor vi fikk være alene.

Vi gjorde opptak av intervjuene på to individuelle smarttelefoner og en diktafon. Vi fordelte oppgavene mellom oss slik at den ene oppgaveforfatteren førte ordet, stilte spørsmål og gjorde korte notater på papir. Den andre oppgaveforfatteren tok så fullstendige notater som mulig på PC underveis, men var forøvrig lite aktiv i intervjuet.

Etter hvert intervju leste vi gjennom notatene hver for oss og noterte våre refleksjoner. Så opprettet vi et dokument for hver informant, hvor vi samlet vedkommendes svar og våre refleksjoner. Deretter opprettet vi enda et dokument, hvor alle informantenes svar og våre refleksjoner var samlet, sortert etter tema. Som et resultat av dette fikk vi indirekte en matrise, ved at vi hadde to dokumenter: ett med alle svar og våre refleksjoner sortert etter informanter, og ett med den samme informasjonen sortert etter tema og spørsmål. Å lage en matrise er en metode som Repstad (2007) anbefaler.

¹ Vedlegg 5

Det videre analysearbeidet bestod i å se etter trender i besvarelsene. Opplevde for eksempel samtlige fire informanter at de hadde god støtte fra nærmeste leder, eller var svarene mer delt? To forhold ble vurdert når vi så etter fremmende og hemmende faktorer i intervju materialet:

- I hvor stor grad ser denne faktoren ut til å være til stede? (omforente svar)
- Hvor viktig antas denne faktoren å være, med bakgrunn i teorien?

Dersom en faktor ble ansett for å ha et høyt nivå innen begge disse forholdene vurderte vi at faktoren hadde stor grad av påvirkning på overføring hos våre informanter.

Fravær av en faktor som fremmer overføring kan hevdes å hemme overføring, og omvendt. Etter å ha vurdert svarene på måten beskrevet ovenfor sorterte vi alle våre faktorer i henholdsvis fremmende og hemmende faktorer. I dette legger vi at en faktor som i litteraturen trekkes frem som å fremme overføring kunne havne i vår kategori "hemmende faktorer" dersom den ikke ble funnet å være tilstede. Vi sammenfattet dette i vårt analysekapittel og trakk frem sitater fra intervjuene for å enten illustrere en trend eller trekke frem avvik.

4.3. Validitet og reliabilitet

Vi vil her diskutere validitet og reliabilitet for vår oppgave. Validitet kan oversettes med gyldighet og sier noe om hvorvidt vi måler det vi ønsker å måle, eller om svarene vi får faktisk bidrar til å kaste lys over vår problemstilling. Reliabilitet betyr pålitelighet og sier noe om hvorvidt våre funn er påvirket av tilfeldige målingsfeil (Kleven 2002).

4.3.1. Validitet

Validitet er mangetydig og har flere underkategorier, slik som indre og ytre validitet og begrepsvaliditet (Repstad 2007). Indre validitet handler om *"hvorvidt man kan stole på den tolkningen som fremsettes på grunnlag av relasjoner mellom variabler"* (Kleven 2002:141). Denne undersøkelsen tolker inn et årsaksforhold mellom våre variabler basert på tidligere forskning om overføring. Imidlertid må vi være klar over at dette årsaksforholdet ikke er deterministisk, men snarere probabilistisk (Kleven 2002). Det vil si at forekomsten av en faktor, under et gitt sett betingelser, øker muligheten for overføring. Den fører ikke nødvendigvis til denne overføringen. Dette gjør at den indre validiteten i oppgaven ikke kan sies å være særlig høy. Imidlertid, som Kleven understreker, *"også usikker kunnskap kan danne grunnlag for fornuftige konklusjoner"* (Kleven 2002:158). For å styrke oppgavens indre validitet diskuteres hvilke andre forklaringer som kan være mulige i noen grad underveis i analysen.

Ytre validitet handler om generaliserbarhet, eller overføringsverdi, til andre personer eller situasjoner enn de vi har undersøkt (Kleven 2002).

Vårt utvalg i denne undersøkelsen er nokså lite, og det kan diskuteres hvorvidt resultatene kan sies å være gyldige for andre enn de vi har undersøkt. Hensikten med denne oppgaven har imidlertid ikke vært å generalisere bredt. Snarere har hensikten vært å analysere og forstå en situasjon. Dette er noe vi har forsøkt å ta hensyn til i analysekapittelet, og vi har vært forsiktige med å trekke for vide konklusjoner basert på de variablene vi har observert. Individuelle faktorer, både hos sersjantene selv og hos deres nærmeste sjef, gjør at variasjonene her vil kunne være store, dersom vi forsøker å generalisere våre funn til andre situasjoner. På den annen side vil både andre sersjanter og andre troppssjefer, som ikke er en del av denne undersøkelsen, være selektert og utdannet i den samme lederskapstradisjonen som vi har undersøkt. Dette kan minimalisere de individuelle forskjellene. Andre og mer stabile faktorer, for eksempel ved organisasjonen, bidrar også til at det finnes likhetstrekk mellom situasjonen vi har undersøkt og situasjonen befalere lever i kommende kull vil oppleve. Selv om hensikten med denne oppgaven ikke var å generalisere funn til andre situasjoner, så vil den kunne indikere områder som kan være interessante for videre forskning.

Begrepsvaliditet handler om samsvar mellom hvordan begreper er operasjonalisert og hvordan de teoretisk er definert (Kleven 2002). I vårt tilfelle handler det om hvorvidt de spørsmålene vi stiller sersjantene i intervjuene dekker den teoretiske definisjonen av hver faktor. Som et eksempel er "støtte fra nærmeste sjef" en faktor som skal fremme overføring i stor grad (Huczynski og Lewis 1980). Men er de spørsmålene vi har stilt sersjantene, som for eksempel *"Hvilke tilbakemeldinger har du fått fra din troppssjef/kompanisjef i forhold til din faglige dyktighet?"* (Vedlegg 4: Intervjuguide), dekkende for å måle "støtte fra nærmeste sjef"?

Noen av tiltakene vi har gjort for å ivareta begrepsvaliditeten er at vi har flere spørsmål som dekker hver faktor. Videre har vi lest forskningsartikler om overføring. Vi har sett på temaene og spørsmålene som har blitt stilt i disse artiklene og brukt dem som inspirasjonskilde når vi selv har operasjonalisert begrepene og utformet intervju spørsmål. Et eksempel på dette er Lim og Morris (2006). I tillegg mener vi at dette er et punkt hvor det har vært en fordel å være to, en som ikke har bakgrunn fra Forsvaret og en som har det. En av oppgaveforfatterne har nærmet seg en del av disse begrepene åpent og spørrende og den andre har hatt en forforståelse av hvilket meningsinnhold sersjantene i sin dagligtale legger i forskjellige ord og uttrykk knyttet til tjenesten. Ved å diskutere oss i mellom har dette ført til økt innsikt i

begrepsbruken for begge. Disse tre tiltakene mener vi totalt sett gjør at vi har en relativt høy begrepsvaliditet i vår undersøkelse.

4.3.2. Reliabilitet

God reliabilitet betyr at data i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil. *"Det handler om hvor presise og gode måleinstrumentene er, hvor pålitelige og presise informasjoner vi har fått, og om vi har greid å gjennomføre analysen uten feil og mangler"* (Repstad 2007:134).

Hvor gode og presise måleinstrumenter vi har vil i vårt tilfelle, med kvalitativ metode og intervju som undersøkelsesmetode, avhenge av begrepsvaliditeten, og dette har vi allerede omtalt.

En del av vår undersøkelse bygger på informantenes vurdering av eget kompetansenivå. En utfordring med det, som Lai presenterer, er feilkildene som er knyttet til hvordan hver og en av oss vurderer egen kompetanse, særlig den tause. Mennesket har en tendens til å overvurdere eget kompetansenivå og mestringsevne, merkelig nok mest på de områder hvor man har lav kompetanse (Lai 2008). Dette kan ha påvirket reliabiliteten i vår undersøkelse, og er noe vi vil diskutere i punkt 5.1. i analysen.

For å bidra til at vi gjennomførte analysen uten vesentlige feil og mangler benyttet vi en metodisk tilnærming som er med på å redusere faren for feil, som beskrevet i punkt 4.2.4. Også her mener vi at de tidligere nevnte fordelene ved å være to gjør seg gjeldende.

Det er altså flere forhold som vi mener styrker reliabiliteten. Vi har vært to med ulik faglig bakgrunn til å vurdere informasjonen vi har fått. Under intervjuene fremsto informantene som villige til å dele informasjon, og vi tolket kroppsspråket og lettheten i samtalen som at de slappet av. Dette gir oss grunn til å tro at informasjonen informantene ga oss er riktig, sett med deres øyne. Hadde de fremstått mer reservert, slik at vi hadde måttet presse informasjon ut av dem, hadde vi hatt større grunn til å kunne tvile på om de ga oss sannferdig informasjon, sett fra deres synspunkt. Vi mener at vi har en høy begrepsvaliditet, noe som er med på å styrke reliabiliteten da den utgjør en viktig komponent i vårt måleinstrument.

Veid opp mot faktorene som trekker reliabiliteten i oppgaven vår ned mener vi altså at vi totalt sett har relativt høy reliabilitet i vår oppgave.

5. Analyse

I dette kapittelet vil vi analysere resultatene fra intervjuene vi gjennomførte ved å diskutere de opp mot relevant teori som gjort rede for i kapittel 2, "Teori". I dette kapittelet var faktorene inndelt i faktorer ved individet, ved utdannings situasjonen og ved arbeidssituasjonen, på bakgrunn av teorien lagt til grunn for oppgaven. Vi har i vårt intervjumateriale sett etter faktorer som henholdsvis fremmer og hemmer overføring, basert på de indikatorer som er presentert i teorikapittelet. Våre funn har vært styrende for inndelingen av analysekapittelet. I dette kapittelet er faktorene derfor kategorisert etter hvorvidt de har hatt en hemmende eller fremmende effekt på overføring hos våre informanter, og inndelingen skal således bidra til å tydeliggjøre besvarelsen av vår problemstilling.

Det vil ikke alltid være slik at en faktor virker utelukkende hemmende eller fremmende, og i enkelte tilfeller hadde våre informanter ulike meninger. Vi har derfor gjort en vurdering av helhetsinntrykket av hver faktor, og plassert faktoren i den kategorien, hemmende eller fremmende, der den ble oppfattet å "veie tyngst".

Først ønsker vi imidlertid å fokusere på første del av vår problemstilling, hvilken kompetanse våre informanter opplever å ha overført til arbeidsplassen.

5.1. Overført kompetanse

For at overføring skal kunne skje må noe først være lært. For å få en oppfattelse av opplevd læringsnivå spurte vi våre informanter om hvordan de ville rangert sitt kompetansenivå i hvert fag etter endt skoleår, på en skala fra 1-6 hvor 6 er best. Hvert av disse fagene står beskrevet i punkt 3.2.

Som gjort rede for i metodekapittelet så reviderte vi spørsmålene noe underveis. Man kan forvente at læringsnivået synker hvis kompetansen ikke blir brukt, det vil si ikke blir overført (Foxon 1993). I så måte kan informantenes opplevde læring også etter praksisåret være en indikator på overføring, hvis vi sammenligner det med nivået de oppga å ha etter endt skoleår. I de to siste intervjuene spurte vi derfor i tillegg informantene om å rangere sitt oppfattede kompetansenivå innen hvert fag ved slutten av praksisåret.

Innen Lederutvikling ser vi en stor variasjon mellom nivåene informantene oppfattet at de hadde etter endt skoleår, fra 3 til 6. To av informantene delte på eget initiativ inn faget Lederutvikling i teori og praksis. Informantene syntes særlig at de hadde god teoretisk kunnskap om begreper. Alle fire informanter rangerte seg på 4 eller 5 innen Holdningsfag. De

to som også oppga nivå etter praksisår hevdet å ha høynet sitt nivå noe. Militær idrett og trening er et tredelt fag, bestående av holdninger, kunnskaper og ferdigheter. Informantene rangerte seg relativt jevnt innen dette faget, men der enkelte begrunnet dette med gode ferdigheter begrunnet andre det med gode holdninger. I tillegg endrer innholdet i faget seg fra skoleår til praksisår. I skoleåret ligger fokuset på å selv følge et treningsopplegg og forbedre egenferdigheter, mens informantene i praksisåret i større grad skal ta i bruk de kunnskapene de har om hvordan de skal trene andre. Tre av informantene rangerte seg høyt på Militære fag, fra nivå 4 til 6. Dette er også et fag som gjennom skoleåret har hatt stort fokus (Studiehåndbok 2010-2012):

"4 eller 5. Nå 4. Vi drev veldig mye med stridsteknikk det året. Ikke like mye nå. Du glemmer smådetaljene. Du kommer først på det når du står der uti feltet igjen" (Sersjant 3).

Militære fag er et fag informantene opplyser å ikke ha brukt i så stor grad og vi ville forventet at læringsnivået da hadde sunket. Når de allikevel evaluerer sitt nivå såpass høyt i dette faget, overensstemmer det dårlig med forventningen. En forklaring på dette kan være at de militære fagene er en viktig del av identiteten som befal for informantene. Det er disse ferdighetene som forventes å være deres spisskompetanse, og kanskje noe de forventet å utøve når de søkte seg til GBU. Det kan ha gjort at de i mindre grad ønsket å sette ord på at nivået har sunket. Som nevnt i punkt 3.2. så er Militære fag også et fag med et stort innslag av utvikling av mestringstro. Skillelinjen mot lederkompetanse er heller ikke alltid helt klar, spesielt med tanke på at det er i funksjon av å være leder de skal utvikle mestringstro.

Vi spurte våre informanter helt konkret om hvilke av fagene fra skoleåret de opplevde å ha brukt mest i praksisåret. Dette kunne gi oss en indikasjon på hva som ble overført. På dette spørsmålet svarte alle fire Lederutvikling og Holdningsfag. Informantene er enige om at disse to fagene er i konstant bruk og gjennomsyrrer alt de foretar seg. Det burde tilsi at kompetanse fra Lederutvikling og Holdningsfag overføres. Det kan imidlertid diskuteres hva som er overført fra skoleåret og hva som er lært eller utviklet i praksisåret.

"Det jeg har brukt mest er Lederutvikling. [...] Lederutviklingen bruker du hele tiden, og du får en erfaringsbank. Derfor er den på topp" (Sersjant 3).

"[...] gutta ser på deg, og man må faktisk ha gode holdninger. På GBUen var det befalet man skulle se opp til, også GBU-elevene. Nå er jeg befalet" (Sersjant 4).

Vi har i punkt 3.2. skrevet at faget Lederutvikling i hovedsak består av generell kompetanse, og dette gjelder også Holdningsfag. I de studier som ligger til grunn for oppgaven er det vanligere å se at spesifikke ferdigheter overføres enn at mer generelle kompetanseformer overføres (Foxon 1993; Wahlgren 2009). Da er det interessant at våre informanter oppgir å særlig ha overført nettopp generelle kompetanseformer. Dette ville vært interessant å undersøke nærmere, men vi ser ikke at vi i våre data har nok informasjon til å kunne forklare det mer inngående.

Informantene oppgir at faget Militære fag ikke er brukt i noen stor utstrekning, det går igjen som nest minst brukt, etter GSU-fagene. Det vil i så måte kunne sies å være et fag som i liten grad er overført.

Våre informanter oppgir generelt å ha hatt et høyt læringsnivå innenfor alle fagene i GBU ved starten på praksisåret. Det faget som to av informantene oppgir middels læringsnivå på, er Lederutvikling. Det er samtidig det fag som, sammen med Holdningsfag, samtlige opplyser å ha brukt mest i praksisåret. Dette gjør at vi allikevel mener at disse to fag er den kompetanse våre informanter fortrinnsvis har overført til sin arbeidsplass. Fellestrekk ved disse fagene er at de skal gi kompetanse av generell karakter. Dette er interessant, da tidligere forskning om overføring i liten grad har kunnet påvise overføring av generelle kompetanseformer som problemløsning og lederutvikling (Foxon 1993).

Videre skal vi nå se på de faktorene vi har funnet som kan forklare denne overføringen, og hvorvidt de ser ut til å ha hatt en fremmende eller hemmende effekt.

5.2. Fremmende faktorer

5.2.1. Stor grad av mestring i sine roller

Som nevnt i punkt 2.4.1. vil den lærendes mestringstro påvirke hvorvidt han vil prøve å bruke det han har lært, og hvorvidt han prøver nye måter å gjøre ting på. I tillegg vil en lærende med høy mestringstro sette seg høyere mål (Lai 2008).

For å få belyst informantenes mestringstro stilte vi spørsmål som handlet om deres grad av innsikt i hvorfor de ble selektert til GBU, hvordan de mente at de hadde prestert i løpet av de to årene, og hvorvidt prestasjonen var som de forventet. På spørsmålet om hvorfor de tror at de ble selektert til GBU er ingen av sersjantene helt klare over hva som avgjorde at de ble selektert. De forteller i større grad om seleksjonsprosessene og opplevelsen av disse enn om koblingen mellom seg selv og seleksjonskriteriene. Det kan være at vi hadde fått andre svar hvis vi hadde spurt mer presist om hvilke kriterier de oppfattet at de levde opp til.

To av sersjantene trekker frem lederegenskaper generelt som grunn til at de ble selektert inn. De hadde tro på sine personlige egenskaper og på at de passet til den jobben de skulle utføre, noe som kan tolkes som at de forventet å mestre rollen som sersjant.

De uttrykker alle fire at de opplever å ha klart seg godt i de rollene de har hatt. I noen tilfeller har de også fungert i andre stillinger underveis, som nestkommanderende i tropp, men opplevelsen er at de har mestret også disse.

Vi ser i mange av svarene at informantene har opplevd personlig vekst gjennom hele utdanningsløpet. Noen nevner opplæringen som grunn til dette, men det er større vekt på at det å erfare underveis i praksisåret har gjort dem bedre i stand til å mestre oppgavene. De forklarer generelt sin opplevde mestring enten med egne interne faktorer, eller med støtte fra andre rundt, noe vi kommer tilbake til i punkt 5.2.5. Ingen av informantene nevnte skoleåret som grunn til opplevd mestring. De uttrykker heller at de har utviklet seg enn at de har lært noe, og gjerne takket være hjelp fra andre: *"Fått mye hjelp. Initiativrik selv. Tatt initiativ på å få ting klart en uke eller to før. Jobbe ekstra til å begynne med, heller ta det roligere hvis man ser det går bra"* (Sersjant 1).

Informantene hadde ulike forventninger til mestring når de gikk inn i praksisåret. To av dem gir tydelig uttrykk for at de ikke var sikre på om de kom til å mestre rollen i forkant, selv om de i ettertid opplever å ha gjort det. Sersjant 1 opplever at han har flyttet grenser for hva han tror at han mestrer. Dette kan igjen tyde på at mestringsfølelsen har vokst gjennom praksisåret, noe som kan forklares med at informantene har hatt mulighet til høy ytelse, har hatt tilgang til gode rollemodeller og har fått tilbakemelding på sitt arbeid underveis (Lai 2008). Det er uklart når i praksisåret at følelsen av å mestre rollen innfant seg, men som svar på forskjellige spørsmål nevner de flere ganger at noe endret seg halvveis i praksisåret.

"Når jeg har fått oppgaver som NK tropp har jeg fått veldig varierte oppgaver som jeg kanskje ikke var så forberedt på å få. Gjorde meg nervøs og stilte meg spørsmål om det kom til å gå bra. Man må jobbe med seg selv og så går det bra. Man liker jobben sin mye bedre også når man klarer det" (Sersjant 1).

I sitatet over uttrykker informanten at hans mestringsfølelse økte underveis i praksisåret. Dette begrunner han først og fremst med egen innsats. Informanten har også reflektert over at han liker jobben bedre, og derfor trolig er mer motivert, når han mestrer.

Informantene ble også spurt om i hvilken grad de har fått positive tilbakemeldinger fra sin nærmeste sjef eller andre kolleger. Alle hadde i noen grad fått tilbakemeldinger. Tre av

informantene uttrykte at de hadde fått positive tilbakemeldinger, særlig på sin faglige kompetanse. Dette har trolig bidratt til å styrke mestringstroen, som igjen har hatt en positiv påvirkning på overføring.

For å oppsummere hadde alle fire informantene tro på at GBU ville passe dem før de begynte, noe vi tolket som mestringstro. To av informantene ga uttrykk for at de var nervøse og ikke forventet å lykkes når de gikk inn i praksisåret, noe som ville indikere lavere grad av overføring. Det kan diskuteres om det egentlig var mestringstroen som var svakere, eller om de bare var på usikre på den nye situasjonen de skulle inn i. Imidlertid opplevde alle fire informantene å underveis i praksisåret ha mestret sine respektive stillinger. Derfor kan mestringstro trekkes frem som en fremmede faktor for overføring hos informantene.

5.2.2. Motivasjon og forventet nytte

Motivasjonen og viljen til å overføre er i stor grad forbundet med årsaken til at de lærende har fått opplæring. Hvis de har gått et kurs på eget initiativ har undersøkelser vist at de i større grad overfører kunnskapen (Huczynski og Lewis 1980). Motivasjon er også nært knyttet til opplevd nytteverdi og evne til å sette mål. Evne til å sette mål vil bli diskutert i neste punkt, men opplevd nytteverdi vil bli diskutert videre i dette avsnittet.

For å belyse informantenes motivasjon til selve opplæringen spurte vi hvorfor de opprinnelig søkte seg til GBU. Det burde si oss noe om motivasjonen for å lære i skoleåret, som igjen påvirker hva som blir overført.

Sersjant 3 uttrykker det vi kan tolke som sterk indre motivasjon for å komme inn på GBU og for å fullføre: *"Vil si at jeg har motivasjon for det. Jeg ville inn her. Ville ikke gi meg underveis. Det var ikke et valg å slutte. Ville inn. Ferdig med det"* (Sersjant 3).

For å komme inn på GBU må kandidatene søke aktivt. Dette gjør at man i utgangspunktet kan anta at alle som søker seg til GBU er motiverte, noe som ville fremme overføring. Av våre fire informanter er det tre som tydelig gir uttrykk for indre motivasjon. Den fjerde informanten gir innledningsvis uttrykk for at hans far påvirket ham, men samtidig forteller han gang på gang om hvordan han identifiserer seg med rollen, noe som tyder på at han har indre motivasjon. Dette tilsier at våre informanter i stor grad har ønsket å overføre det de har lært.

Koblingen mellom motivasjon, overføring og opplevd nytteverdi kan dreie seg om både kortsiktig og langsiktig nytteverdi. Undersøkelser har vist at læring og overføring øker hvis den lærende har en forventning om umiddelbar nytte og at det lærte vil hjelpe ham i hans

stilling (Huczynski og Lewis 1980; Lim og Morris 2006). Han er da både motivert for å lære og for å ta i bruk det lærte. På lang sikt handler det om hvorvidt den lærende tror at han vil få bruk for kompetansen i fremtiden, enten i samme organisasjon eller som et ledd i et karrierebytte (Wahlgren 2009).

Tre av fire informanter visste ikke så mye på forhånd om den arbeidssituasjonen de skulle inn i, noe som tilsier lavere grad av læring og overføring. Samtidig visste de at det de lærte hadde et mål, nemlig at de skulle kunne utføre jobben de skulle inn i. Det kan derfor være rimelig å anta at de i utgangspunktet hadde tro på at det de lærte ville hjelpe dem i deres kommende stillinger, noe som tilsier høyere grad av læring og mulighet til overføring.

Egenopplevd nytte av utdanningen kan betraktes med tanke på videre karriere, selv om det i større grad påvirker læring enn overføring (Wahlgren 2009). Alle fire uttrykker tro på at de vil få bruk for det de har lært etter at de er ferdig med praksisåret, uavhengig av om de fortsetter i Forsvaret eller ikke. Det de først og fremst tror de vil få bruk for er kompetanse innen ledelse og hvordan de har utviklet seg som mennesker.

"[...] Man kan fint bruke det man har lært her senere også, og tilpasse lederstilen. [...] Fint ikke bare i jobb, men også videre i livet" (Sersjant 1).

"Ja, det føler jeg veldig. I hvert fall selvtilliten og tryggheten jeg har fått. Stillingen i seg selv er vel ikke så mye verdt utenfor Forsvaret, men tryggheten og selvtilliten du får, at du kan stå foran og lede andre" (Sersjant 3).

Informantene gir spesielt uttrykk for å se en fremtidig nytte med utdanningen, og spesielt lederkompetansen. Dette har sannsynligvis påvirket deres motivasjon for å lære og overføre lederkompetanse. Dette kan sies å være fjern overføring, da de ser for seg å bruke kompetansen i en helt ny situasjon. Både informantenes innledende motivasjon for å søke GBU og at de ser en fremtidig nytte med utdanningen ser ut til å ha hatt en fremmede effekt på overføring.

5.2.3. Målsetting gjennom både skoleår og praksisår

Det finnes som nevnt i 5.2.2. en kobling mellom evne til å sette mål og motivasjon, hvor prestasjonsnivået den lærende prøver å nå er det som utløser handling. Evne til å sette mål har betydning både for hva som læres og for grad av overføring (Lim og Johnson 2002; Nijman m.fl. 2006). Hvis den lærende allerede under opplæringen setter seg mål øker dette sannsynligheten for både overføring og for at overføringen opprettholdes over tid. I så måte

er det relevant å undersøke evne til å sette mål både i lærings situasjon og i arbeidssituasjon, noe vi gjorde i våre intervjuer.

Sitatet under indikerer at denne informantens målsettingsarbeid startet på veilederens initiativ i skoleåret. Etter dette tidspunktet så uttrykker informanten at han i større grad setter mål selv:

"Det gikk gradvis oppover. Veilederen min sa at jeg måtte sette mål. Ett mål var å "presse" info ut av troppssjefen min med tanke på hva jeg skulle utvikle meg på videre. Målet var å få en tjenesteuttalelse som gjorde at jeg kunne fortsette også etter pliktåret" (Sersjant 1).

Informantene refererer også til den handlingsplanen alle skal ha og som er en integrert del av GBU. I dette tilfelle kan det se ut til at informanten jobber med delmål også i arbeidssituasjonen, og da særlig mål innenfor lederadferd: *"Vi begynte med å skrive en handlingsplan. Vi går gjennom noen punkter og ser hva vi er dårlige og flinke på og hva vi må jobbe med" (Sersjant 2).*

Koblingen mellom evne til å sette mål og motivasjon finner vi også igjen i vår undersøkelse. En informants mål ser i stor grad ut til å ha vært bygget på hans genuine nysgjerrighet. At mål har sitt opphav i indre motivasjon kan være en sterk drivkraft for å nå dem (Wahlgren 2009).

Alle informantene oppga at de hadde satt seg egne mål for praksisåret. Vi spurte informantene om de følte at de hadde nådd sine mål, og i så fall hva som påvirket at de nådde dem. Informanten nedenfor uttrykker til dels en direkte kobling mellom utdanningen og sin måloppnåelse. Samtidig kan det se ut som om informanten mener at en stor del av utdanningen handler om personlig utvikling, og at det da heller er erfaringen enn selve kunnskapen som gjør at han utvikles.

"Delmålene var mye "mestringstro" og å vite at jeg klarer mer enn jeg føler at jeg klarer. Øvelsene ble tyngre og tyngre. Du ble presset til å prestere. Følte at jeg nådde målene og at det er utdanningen som bidro til dette. Du må også utvikle deg som person, og da hjelper ikke utdanningen så mye" (Sersjant 1).

På spørsmål om hvorvidt utdanningen fra skoleåret hjalp informantene å nå de målene de hadde satt seg, så svarer de positivt. Dette er interessant med tanke på at de tidligere har sagt at de ikke opplever utdanningen som grunn til økt mestringfølelse. En informant gir her

et eksempel på oppfattet nytte av utdanningen, hvor han poengterer både konkrete ferdigheter og mer generell lederkompetanse. *"GBUen har hjulpet meg å gjøre meg "skarpere" i felt enn vernepliktige. Teorileksjoner har gitt meg lederskapsteori som hjelper meg"* (Sersjant 1).

Vi ønsket også å undersøke hvorvidt informantene kontinuerlig jobbet med å endre sine mål underveis i praksisåret. Gjennomgående svarer de nei. Det kan diskuteres hvorvidt det kommer av at kontinuerlig målsetting og arbeid med handlingsplanen etter skoleåret har blitt internalisert hos informantene. En annen forklaring kan være at den tette oppfølgingen informantene fikk i sitt arbeid med handlingsplanen underveis i skoleåret ikke fortsatte i praksisåret.

Informantene ble bedt om å trekke frem eventuelle andre faktorer de trodde hadde påvirket hvorvidt de nådde eller ikke nådde sine oppsatte mål. En informant nevnte seg selv og i hvor stor grad han var motivert. En annen informant ga uttrykk for at både kollega- og lederstøtte hadde hjulpet ham med måloppnåelse gjennom praksisåret. Han trakk også frem trivsel og motivasjon som viktige faktorer. Dette er samme informant som tidligere uttrykte at han identifiserte seg med lederrollen, noe som kan være viktig for å trives i jobben.

Informantene gir uttrykk for å ha hatt et aktivt forhold til målsetting, i form av sin handlingsplan. Dette gjelder i stor grad i skoleåret, men ser ut til å avta noe i praksisåret. Det er noe uklart i hvor stor grad arbeidet med målsetting er pålagt, og i hvor stor grad det kommer av informantenes egne ønsker om å sette seg mål. I den forskningen om overføring som ligger til grunn for denne oppgaven kan vi ikke se at det spiller noen rolle for graden av overføring hvor initiativet til målsettingsarbeidet kommer fra. Derfor mener vi at informantenes svar taler for positiv overføring, men at denne faktoren kunne hatt enda større betydning dersom den i større og mer systematisert grad fortsatte i praksisåret.

5.2.4. Støtte fra nærmeste sjef

Som nevnt i punkt 2.6.1. fant Huczynski og Lewis (1980) ut at de fire viktigste faktorene i forhold til å påvirke hvorvidt overføring finner sted var:

- sjefen er åpen for forslag
- ansvar for eget arbeid
- sjefen hører på våre idéer
- sjefen tillater oss å bruke våre egne metoder

Nærmeste sjef, i våre informanternes tilfelle troppssjef og kompanisjef, er premissleverandør for alle disse fire faktorene. I vårt intervju spurte vi informantene blant annet om i hvor stor

grad deres troppssjef eller kompanisjef hadde fortalt dem hvordan de skulle utføre sine oppgaver. Svarene vi fikk gjenspeiler i stor grad at informantene føler at de har hatt frihet til å løse sine oppgaver slik de vil, noe som er i tråd med de fire punktene nevnt ovenfor. Et eksempel på dette er:

"Jeg vil si at de har gitt meg en arbeidsoppgave og gitt meg frihet til å løse det innenfor det. Det setter jeg veldig pris på. De sjekker jo at det blir gjort, men veien dit er egentlig din" (Sersjant 3).

Kun én av informantene hadde en litt differensiert oppfatning, men det var ikke i stor grad. Han mente at han noen ganger ble styrt med tanke på hvordan en oppgave skulle løses, men at dette ikke skjedde ofte.

Vi stilte også spørsmål om hvilke forventninger informantene opplevde at nærmeste sjef hadde til deres kompetanse, etter skoleåret, og til hvordan informantene skulle kunne bidra best mulig i avdelingen med kompetansen de hadde. Det kommer frem at noen har gjennomført en formell forventningssamtale og andre ikke. Svarene er varierte, men reflekterer i stor grad at informantene ikke opplever at deres faglige kompetanse blir gjenstand for nysgjerrighet fra sjefen. Derimot virker det som om nærmeste sjef har hatt en ferdig dannet oppfatning av hva informantene kan, eventuelt burde kunne: *"Han har egentlig bare forventet at dette kan jeg"* (Sersjant 2).

Dette kan være et uttrykk for at innholdet i GBU er så godt kjent for troppssjefen fordi han noen år tidligere selv har gått samme utdanning. Imidlertid opplever informantene at det forventes at de står frem som eksempler for sine soldater, noe de kobler til fagene Lederutvikling og Holdningsfag. Kort fortalt virker det altså som om troppssjef nærmest tar for gitt at informantene oppfyller et visst nivå innenfor sin faglige kompetanse, men at lederkompetansen blir gjenstand for samtale hvor troppssjefen gir uttrykk for sine verdier og hvilke lederskapsfilosofiske momenter de ønsker at sersjantene skal oppfylle. Samtalene har handlet om hvordan man oppfører seg ovenfor vernepliktige soldater, betydningen av eksempelets makt og lignende: *"Være profesjonell, eksempelets makt. Du må VILLE vinne, ha vilje"* (Sersjant 3).

Vi stilte også åpne spørsmål koblet mot støtte fra nærmeste sjef, som hvordan nærmeste sjef hadde bidratt til at informantene kunne ta i bruk det de lærte i skoleåret. Svarene vi fikk her peker i retning av at troppssjefene har vært dyktige til å utnytte sersjantenes sterke sider. I tillegg opplever enkelte av sersjantene at deres troppssjef også har forsøkt å dytte dem litt

ut av komfortsonen ved å gi dem oppgaver sersjantene i utgangspunktet ikke tror de vil mestre, og at de da har fått hjelp og oppfølging til å mestre oppgaven:

"Han legger opp leksjoner og spør om det er noe jeg har lyst eller ikke lyst til å ta. Hvis jeg ikke har lyst setter han meg av og til opp allikevel, for å presse meg litt. Og da får jeg hjelp" (Sersjant 1).

Til sist undersøkte vi momentet "sjefen er åpen for forslag", slik vi kjenner det fra undersøkelsen til Huczynski og Lewis (1980), ved å spørre informantene om hvorvidt de hadde fått gjennomslag for sine forslag. Her opplevde vi å få noe sprikende svar. En sersjant trekker frem enkelthendelser som illustrerer at hans nærmeste sjef er åpen for nye idéer. Dette er en viktig indikator på en faktor som fremmer overføring:

"Jeg sa at jeg hadde lært det på en annen måte som virket bra på GBU. Da sa troppssjefen at jeg kunne prøve min måte og hvis det virket bra så kunne det bli måten å gjøre det på" (Sersjant 1).

Andre informanters svar på samme spørsmål pekte i retning av at enkelte troppssjefer kunne være åpne for slike forslag, men at andre på høyere nivå i organisasjonen kunne være mer negative. Vi kommer tilbake til disse eksemplene i punkt 5.3.5., der vi diskuterer faktorer som hemmer overføring.

Våre informanters nærmeste sjef er deres troppssjef. Ytterligere ett nivå opp i hierarkiet befinner kompanisjefen seg. Hans evne til å legge til rette for at kolleger støtter hverandre, og bygge en kultur hvor dette er normen, ble trukket frem av informantene:

"Vi samarbeider og ingen er egoister. Mye av det mener jeg er fra kompanisjefen. Han har hatt fine samtaler med alle om det der. Han har inspirert meg for å jobbe mot et felles beste" (Sersjant 2).

For å oppsummere dette avsnittet så ser det ut til at sersjantene opplever å ha fått god støtte fra både troppssjef og kompanisjef. Sersjantene oppgir at de i stor grad har fått frihet til å løse oppgaver på sin egen måte, de har ansvar for eget arbeid og troppssjefen har vært åpen for forslag. Kompanisjefen har hatt mindre direkte innflytelse enn troppssjefen på informantene i det daglige, men hans indirekte påvirkning gjennom å skape et støttende arbeidsmiljø oppleves allikevel som vesentlig. Summen av informantenes svar indikerer at støtte fra nærmeste sjef har hatt en fremmende effekt på overføring.

5.2.5. Støtte fra kolleger

I forhold til støtte fra kolleger har vi i punkt 2.6.1. pekt på den positive korrelasjonen mellom slik støtte og graden av overføring, samt viktigheten av et støttenettverk (Cromwell og Kolb 2004). Våre informanter har bodd på rom sammen i skoleåret og vi kan forvente at de kjenner hverandre godt. I det befaleselevne fordeles til de ulike kompaniene i praksisåret vil de fremdeles være minst to sammen i samme kompani som kjenner hverandre godt fra før. Vi ønsket å få vite mer om støtte fra nærmeste kolleger og om hvordan dette hadde påvirket arbeidsmiljøet. Vi spurte derfor informantene i hvilken grad de som hadde gått GBU sammen hadde støttet hverandre.

Svarene vi fikk pekte i retning av at det var tette bånd mellom dem fra skoleåret, selv om dette nok hadde blitt noe nedtonet i praksisåret. Imidlertid tyder svarene på at informantene dro aktivt veksel på hverandre for å dra hverandre opp og frem.

"Vi har ikke de samme leksjonene samtidig så vi låner mye leksjoner av hverandre og gir tips om hva som gikk bra.[...] Vi er gode venner og prater mye om jobben. Vi støtter hverandre ganske godt" (Sersjant 1).

Disse svarene indikerer at overføring finner sted da informantene oppgir at de aktivt hjelper og støtter hverandre, ikke minst faglig. Imidlertid handler spørsmålet som ble stilt kun om forholdet mellom de som ble utdannet i samme kull. I det våre informanter begynner sitt praksisår i et nytt kompani får de samtidig en rekke nye kolleger. Vi ønsket også å få vite mer om hvordan dette har påvirket overføring, og spurte informantene om hvordan de ville beskrive samarbeidet mellom dem selv og annet befall på samme nivå generelt i avdelingen.

Svarene vi fikk pekte i retning av et godt samarbeid, spesielt mellom befall på omtrent samme nivå, altså lagførerne. Det ble nevnt at det er uproblematisk å be om hjelp, og at befall fra andre tropper kan støtte dersom en tropp mangler befall en dag: *"Aldri noe problem å spørre noen om meninger. Føler at uansett hvor mange års erfaring man har så er vi gode kolleger og kan prate om ting" (Sersjant 1).*

Ved et annet tilfelle, der vi spurte mer åpent om hvilke faktorer som hadde påvirket hvorvidt informantene hadde oppnådd sine mål, nevnte en av dem (Sersjant 4) at spesielt hans nærmeste kolleger hadde bidratt veldig, da kollegene var viktige for at han trivdes i jobben og ville yte sitt beste hele tiden. Denne trivselen er også en viktig faktor som fremmer både læring og overføring.

Selv om ulike undersøkelser har vektet støtte fra kolleger ulikt så er det en gjennomgående enighet om at denne støtten er en viktig fremmende faktor for overføring (Cromwell og Kolb 2004; Huczynski og Lewis 1980). Våre informanter har oppgitt at de trener sammen etter arbeidstid for å høyne sitt eget nivå innen visse fagdisipliner, at de låner leksjonsopplegg av hverandre og sparrer om hva som gikk bra og mindre bra i en leksjon. Basert på dette kan det sies at støtte fra nærmeste kolleger har forekommet direkte. Det har også forekommet indirekte, ved at opplevelsen av felles mål og kollegialitet har bidratt til et positivt arbeidsmiljø og høy grad av trivsel på arbeidsplassen. Dette har igjen ført til en motivasjon hos den enkelte for å yte og prestere på jobb. Enten det har skjedd direkte eller indirekte er støtte fra kolleger en faktor som har hatt en fremmende effekt på overføring hos våre informanter.

5.2.6. Belønningssystemer, tilbakemeldinger og mulighet for å prøve og feile

Belønningssystemer er en faktor som i stor grad kan påvirke overføring positivt. Dette kan være både det å bli nevnt i en positiv sammenheng av nærmeste sjef, i påhør av kolleger, men det kan også være mer håndfast i form av lønn eller forfremmelser. Det kan oppleves som en belønning å bli satset på, som ved at man tildeles ekstra oppgaver som går utover standard arbeidsoppgaver eller at man får tilbud om et kurs. Positive tilbakemeldinger fra nærmeste sjef er også en form for belønning. Å oppleve at man løftes frem på denne måten vil normalt virke svært motiverende og stimulere medarbeidere til å ønske å yte enda bedre. Enkelte av våre informanter hadde fått tilbud om kurs i løpet av praksisåret, og en nevnte at arbeidsoppgavene og graden av tillit han hadde fra nærmeste sjef hadde endret seg i løpet av året: *"Jeg har mer lederansvar nå enn i begynnelsen av sersjantåret. At jeg vises mer tiltro. At jeg kan lede utdanning i større grad selvstendig"* (Sersjant 3). Imidlertid nevner ingen av informantene å ha oppfattet en kobling mellom egen prestasjon og det at de har fått en form for belønning.

Tilbakemeldingene informantene har fått ser ut til å være delt. De fleste har fått gode og motiverende tilbakemeldinger og skryt når de har gjort noe bra. Et par har også fått tilbakemelding på områder de burde jobbe for å forbedre seg innen, men blandet inn i en ellers helhetlig god tilbakemelding:

"Jeg har fått ganske gode tilbakemeldinger. Ikke noe negativt. Mer det at jeg burde øke min faglige dyktighet. For eksempel under midtsamtalen fikk jeg vite at jeg burde søke kunnskap om hva NK-tropp gjør, for å få et bredere spekter" (Sersjant 3).

En av informantene oppfatter tilbakemeldingsklimaet i kompaniet sitt som negativt. Han sier at han selv ikke har fått noen tilbakemeldinger, men at det vanlige i kompaniet er at tilbakemelding gis når man gjør noe feil:

"Har ikke fått noen tilbakemelding. I kompaniet får du vanligvis tilbakemelding når du ikke gjør noe bra. Du får vite det hvis du gjør noe feil, at dette skulle du kunnet" (Sersjant 2).

Dette er inntrykket til kun én informant. Dersom det imidlertid er symptomatisk for en organisasjonskultur med negativt fokus der det legges vekt på å finne og påpeke feil så vil dette påvirke graden av overføring negativt. Moxnes peker på at tilbakemeldinger har stor innflytelse på den enkeltes ytelse og effektivitet, og at tilbakemeldinger kan virke svært hemmende dersom de i større grad fokuserer på det negative enn det positive (Lai 2008). Igjen med forbehold om at dette er symptomatisk for en tilbakemeldingskultur, så ser dette ut til å ha hemmet overføring.

Redselen for å gjøre noe feil kan virke hemmende på motivasjonen for å ta i bruk ny kompetanse. Informantenes opplevelse av at det er rom for å teste ut det de har lært i skoleåret er således viktig for at overføring skal skje. Fallhøyden må ikke synes for stor. I så måte var svarene fra informantene jevnt over oppløftende. De opplever at det forventes at de skal teste ut det de har lært: *"Ja, det tror jeg. Absolutt. Man får tilbakemelding. Og lov til å prøve igjen. Det er stor takhøyde"* (Sersjant 4). En viss ærefrykt for å mislykkes i en ny rolle vil nok være normalt å kjenne på, men det ser ikke ut til at denne frykten har vært så stor hos våre informanter at den har virket hemmende på dem.

Noen av våre informanter har fått nye oppgaver og mulighet til å dra på kurs, men i den grad dette er gitt som belønning for god prestasjon later koblingen ikke til å være synliggjort for informantene. De opplever også å i stor grad ha fått mulighet til å prøve og feile. Dette tilsier at overføring har blitt fremmet. Tilbakemeldingene de oppgir å ha fått i løpet av praksisåret kan ha virket både hemmende og fremmende på overføring. De fleste av våre informanter har imidlertid opplevd dette som positivt.

5.3. Hemmende faktorer

5.3.1. Liten kjennskap til fremtidig arbeidssituasjon

Graden av overføring øker hvis den lærende i forkant av opplæringen kan se for seg situasjonen læringen skal benyttes i (Huczynski og Lewis 1980; Lim og Morris 2006). Vi ønsket derfor å finne ut av hvor godt kjent informantene var med sin kommende arbeidssituasjon før skoleåret. Vi ønsket også å finne ut hvorvidt det var noe informantene

ikke så nytten av under opplæringen, som de nå mot slutten av praksisåret ønsket at de hadde lært seg bedre.

I de fleste undersøkelser om overføring lagt til grunn for denne oppgaven har de som gjennomførte opplæring hatt kjennskap til arbeidssituasjonen før de gjennomgikk opplæring. Kjennskap til arbeidssituasjonen, og derved hva man trenger å lære, forventes å påvirke hva man tar til seg fra opplæringen (Wahlgren 2009). Av de sersjantene vi intervjuet var det kun én som uttrykte at han var kjent med hva hans kommende arbeidssituasjon ville innebære. Han hadde tjenestegjort et år som vernepliktig gardist i HMKG. Dette innebar at han i større grad hadde kjennskap til den arbeidssituasjon han skulle inn i som sersjant. Denne informanten burde da hatt større innsikt enn de andre informantene i hva som var nyttig å lære i skoleåret, noe som igjen burde ha påvirket hva han overførte.

Liten kjennskap til kommende arbeidssituasjon kan direkte ha påvirket hva enkelte av informantene tok til seg av læring i skoleåret. Indirekte påvirket det derfor hva de i etterkant kunne overføre. Informantene har samtidig oppgitt et høyt læringsnivå i de fleste av fagene, som diskutert i punkt 5.1. Derfor trekkes ikke mangelen på kjennskap til fremtidig arbeidssituasjon frem som en spesielt hemmende faktor. Imidlertid kan det argumenteres for at læringsutbyttet, og indirekte overføringen, kunne vært enda større dersom informantene hadde hatt en større kjennskap til deres kommende arbeidssituasjon før skoleåret.

5.3.2. Å adressere mulige barrierer for overføring

Noe som har vist seg å fremme overføring er å allerede i en opplæringssituasjon diskutere hva som kan forhindre at man tar i bruk det lærte (Foxon 1993). Vi spurte våre informanter om det i løpet av skoleåret ble diskutert mulige utfordringer ved det å begynne å arbeide som sersjant, og i så fall hvilke. Ut fra svarene vi fikk kan det se ut til at det i noen grad ble problematisert mot slutten av skoleåret. Det er imidlertid kun tre av fire som oppgir at mulige utfordringer har blitt adressert, så det er noe uklart hvordan det ble presentert. Informantene som mener at det ble adressert deler det opp i to deler; Samtaler hvor det informantene selv trodde kunne bli utfordringer ble diskutert, og konkrete tips fra befal som hadde vært i samme situasjon selv:

"Vi delte hva vi trodde kom til å bli utfordringer og hva man kunne gjøre for å løse dem. [...] Mye fra befalet vårt på den tiden som de hadde opplevd og hva tidligere kull hadde opplevd. Lederstil var en stor del av det. [...] Det å være faglig dyktig med tanke på å forberede leksjoner" (Sersjant 1).

Samtalene har altså omhandlet utfordringer knyttet til lederstil og faglig dyktighet generelt, ikke nødvendigvis i den grad de utgjør en barriere for overføring av kompetanse. Denne mangelen på adressering av mulige barrierer kan i noen grad ha hemmet overføring i praksisåret. Å allerede i skoleåret diskutere faktorer som hemmer overføring, og hvordan disse faktorene kunne håndteres, kunne muligens bidratt til å øke graden av overføring.

5.3.3. Arbeidsmiljø og organisasjonskultur

Vi har i punkt 2.6.2. skrevet at organisasjonskultur kan spille en vesentlig rolle i det den legger føringer på den enkeltes mulighet til å anvende sin kompetanse (Lai 2008). Som nevnt i punkt 2.2. har Moxnes pekt på viktigheten av organisasjonskulturen for arbeidsmiljøet (Lai 2008). Et opplevd dårlig eller bra arbeidsmiljø kan altså være et utslag av organisasjonskulturen. Noen av spørsmålene som inngikk i våre intervjuer handlet om hvordan informantene opplevde arbeidsmiljøet i kompaniet sitt, både isolert sett men også sammenlignet med deres oppfatning av arbeidsmiljøet i nabokompaniene.

I svarene på spørsmål om arbeidsmiljø innad i eget kompani, uten å sammenligne med nabokompaniene, er det forskjellige oppfatninger blant informantene. Den oppfatningen som skiller seg mest ut tilhører den eneste informanten som arbeider i Kp.Y. Det kan tyde på at det er forskjeller i arbeidsmiljø mellom de ulike kompaniene. To av tre informanter fra Kp.X pekte på at sersjantene ble behandlet av eldre befal i kompaniet på en måte som de opplevde bidro til et dårligere arbeidsmiljø:

"Mange offiserer er pompøse. Sersjantene får dårlige oppgaver. Det er greit det, men hvis du sier at vi er kolleger så forventer jeg noe annet. Så arbeidsmiljøet er egentlig dårlig. Så hierarki er greit, men det skapes en annen forventning" (Sersjant 2).

Den siste informanten fra Kp.X mente at arbeidsmiljøet var bra, alt i alt. Informanten fra Kp.Y var veldig fornøyd med arbeidsmiljøet men hadde en formening om at det nok var best innad i, og ikke på tvers av, kompaniene.

På bakgrunn av undersøkelsens begrensede utvalg er det vanskelig å si hvorvidt dette er et uttrykk for faktiske forskjeller i arbeidsmiljø mellom kompaniene, eller om det kun er ulike individuelle oppfatninger mellom informantene, uavhengig av kompani.

Vi spurte videre om oppfattede forskjeller mellom kompaniene. Tre av informantene ga uttrykk for at det var store forskjeller mellom kompaniene. Forskjellene illustreres her fra synspunktet til en informant fra Kp.X:

"I Kp.Y og Z høres det ut som man er mer kollega, bedre miljø. I kp.X har mange befal hatt jobben lenge, og de har utvikla en holdning mot sersjantene. [...] Jeg spurte sersjantene fra i fjor, og ingen av dem ville fortsette i fjor. De sa det var dårlig miljø og ingen trivdes. De anbefalte å evt. fortsette i et annet kompani" (Sersjant 2).

Det samme poenget, sett fra motsatt side, illustreres av informanten fra Kp.Y:

"Ja, Kp.Y har et helt annet syn på å se på gardistene under seg, og befal på lavere rang, har jeg hørt. De andre er veldig misunnelige på hvordan vi har det. Vi har tillit, en vennskapelig tone med gutta, som gjør at vi behandler de med respekt for å nå målene vi har. Det fungerer bra. Men i Kp.X er det større avstand mellom gardist og befal. Jeg tror det er tradisjon, noe som har bitt seg fast" (Sersjant 4).

Disse svarene kan være uttrykk for ulike organisasjonskulturer i de ulike kompaniene. Dette er interessant for oppgaven i den grad det påvirker arbeidsmiljøet i kompaniene ulikt.

En avdeling med et arbeidsmiljø der medarbeidere trives og hvor interkollegiale forhold er preget av gjensidig respekt, tillit og toleranse vil ha bedre forutsetninger for overføring enn en avdeling som ikke har det. Årsakene kan være flere; En medarbeider som i større grad ønsker å yte for sine kolleger og sin organisasjon og som i mindre grad er bekymret for negative reaksjoner og represalier dersom han mislykkes vil ha lettere for å ta i bruk det han har lært, og vil ikke minst være mer motivert for å gjøre det (Lai 2008). I så fall ville vi kunne forvente større grad av overføring i Kp.Y enn i Kp.X. Det er imidlertid ingen andre funn i denne undersøkelsen som tyder på at dette er tilfelle.

Videre modereres funnet om forskjeller i arbeidsmiljø mellom kompaniene av det lave antallet informanter. For å kunne si noe om disse eventuelle forskjellene burde vi hatt flere informanter per kompani enn henholdsvis tre og én. Det er også interessant å se hvordan uttalelsene om arbeidsmiljø i Kp.X avviker fra det som er sagt tidligere om kompanisjefen som la til rette for en kultur der alle støttet hverandre. Disse sitatene om samme kompani motsier hverandre tilsynelatende. Dette er også med på å nyansere funnet av arbeidsmiljø i Kp.X som en hemmende faktor for overføring.

5.3.4. Uplanlagt arbeid og stort kontrollspenn

En annen hemmende faktor for overføring som kan identifiseres i undersøkelsen er kombinasjonen av faktorene for mange oppgaver og uplanlagt arbeid, slik Huczynski og Lewis (1980) beskriver. I denne sammenhengen kan det tenkes at for mange oppgaver ikke nødvendigvis betyr antall arbeidsoppgaver sersjantene har å utføre, men snarere at det

gjenspeiler et for stort kontrollspenn og for mange vernepliktige soldater som krever oppfølging. Vi ønsket å finne ut mer om hvorvidt disse faktorene var tilstede i informantenes arbeidshverdag og spurte dem om de som oftest hadde tid og anledning til å planlegge den utdanningen de gjennomførte med soldatene.

Informantene ble bedt om å beskrive tempoet og sin arbeidsmengde det siste året. Svarene var samstemte og ga uttrykk for et høyt arbeidstempo, men også at dette var noe informantene trivdes med og ble motivert av: *"Mye, tungt. Men også veldig givende. Og gøy. Har likt det ganske godt"* (Sersjant 1). Et par av informantene oppgir imidlertid at et slikt tempo ikke er mulig å opprettholde over lang tid uten at det begynner å tære på motivasjon og krefter:

"Ganske mye, ganske stor. Mye overtid. [...] Det kan slite deg ut også. Når du jobber helger. Du får aldri tid til å mentalt rekondisjonere. Det er tungt til tider, men det går greit" (Sersjant 3).

Informantene ble videre bedt om å beskrive sin mulighet til å planlegge arbeidet de utfører. Troppene som sersjantene jobber i driver i stor grad med utdanning av vernepliktige soldater, noe som krever at befal til enhver tid er tilstede med troppen. Få befal og mange vernepliktige soldater i hver tropp utgjør et stort kontrollspenn. Dette kontrollspennet, kombinert med det høye tempoet, gjør at informantene opplever det som vanskelig å gå fra troppen for å planlegge fremtidige leksjoner i arbeidstiden. Derved blir mange leksjoner aldri planlagt, men gjennomføres på sparket. I den grad leksjoner faktisk blir planlagt foregår det med få unntak utenfor arbeidstid:

"Det blir litt dårlig tid. Mye av tiden til å planlegge er tid hjemme på kveldstid eller på vakt. [...] i arbeidstiden har det vært tilfeller hvor jeg har fått en økt av troppssjef til å sitte og planlegge. Men det er ikke ofte" (Sersjant 1).

Sammenhengen mellom kontrollspenn og graden av planlegging som gjennomføres påpekes direkte av den ene informanten: *"Grunnen til at vi ikke får planlagt like mye som vi ville er at vi er så lite befal. Vi må være med troppen hele tiden"* (Sersjant 3). Når sersjantene holder uplanlagte leksjoner for sine soldater kan dette sammenlignes med den hemmende faktoren Huczynski og Lewis (1980) kaller uplanlagt arbeid.

Vi har i punkt 3.2. omtalt kombinasjonen av kunnskaper, ferdigheter og evner som gjør en person til en dyktig lagfører, og kalt den lagførerkompetanse. Dette har sersjantene trent mye på i sitt skoleår. Dersom lagførerkompetansen skal kunne overføres i praksisåret kreves det

at sersjantene gis mulighet til å praktisere sin kompetanse ved å fungere som lagførere. Å fungere som lagfører for ett av fire eller fem lag i en tropp, når de andre lagførerne i troppen er vernepliktige soldater, er vanskelig. Dette fordi de vernepliktige lagførerne har samme erfaring og kompetansenivå som resten av de vernepliktige soldatene i laget sitt. Som sersjant med befalsutdanning forventes det derfor at du skal hjelpe til med å følge opp de andre lagene i tillegg til ditt eget. Således blir sersjanten i like stor grad instruktør for hele troppen som lagfører for sitt lag:

"Det eneste som er så belastende er at det er så få befal på mange folk. [...] Du rekker ikke følge opp alle så godt som du kunne ønske. Det samme gjelder innen stridsteknikk. Jeg var lagfører i lag [...]. Jeg måtte følge opp mitt eget lag, men også resten av troppen. Det er rett og slett på grunn av mangel på befal" (Sersjant 3).

Da vi spurte informantene om hvilke faktorer ved organisasjonen HMKG som påvirket hvorvidt de kunne ta i bruk sin opplæring fra skoleåret kom det samme poenget frem:

"Økonomi. Om man kan ha flere befal i troppen eller ikke. [...] Merker selv at med femti mann og tre befal, en sersjant, så kan ikke sersjanten være lagfører" (Sersjant 1). Denne sersjanten opplever at organisasjonsstrukturen gjør det umulig for ham å i praksis fungere som lagfører. Det er sannsynlig at dette hemmer overføringen av lagførerkompetanse da sersjantenes reelle mulighet til å anvende denne kompetansen i praksisåret er liten.

Svarene fra våre informanter indikerer at to viktige faktorer som forventes å hemme overføringen av kompetanse er tilstede: uplanlagt arbeid og for stort kontrollspenn. Det ser ikke ut til at høyt arbeidstempo alene er grunnen til det uplanlagte arbeidet. Å holde høyt tempo ser ut til å være noe sersjantene trives med. Imidlertid er kombinasjonen av høyt tempo og stort kontrollspenn en årsak til at utdanning gjennomføres på strak arm og planlegging foregår på fritiden. En annen konsekvens av det store kontrollspennet er at sersjantene i liten grad får anledning til å fungere som lagførere, men heller må ta rollen som instruktør for hele troppen. Dette hemmer deres mulighet til å overføre lagførerkompetanse.

5.3.5. Vanskelig å overbevise eldre medarbeidere

I svarene fra intervjuene finner vi igjen den hemmende faktoren "vanskelig å overbevise eldre medarbeidere" (Huczynski og Lewis 1980). I denne sammenhengen betyr "eldre medarbeidere" i hovedsak befal med høyere grad eller lengre ansiennitet. Denne faktoren var ikke svært fremtredende, men svarene tyder på at det forekommer. I mange tilfeller opplevde sersjantene at deres nye og oppdaterte kompetanse ble tatt godt imot, der den avvek fra det eldre befal hadde lært. Imidlertid var det også tilfeller der eldre befal lot til å ha

vært skeptiske til forslag fra de nyutdannede sersjantene. Dette kan trolig sees i sammenheng med det vi skrev om organisasjonskultur i punkt 5.3.3. der enkelte av sersjantene opplevde at ikke alle befal i kompaniet betraktet dem som likeverdige kolleger. Uansett sammenheng oppga informantene at de både kjente til kolleger som gjerne tok i bruk ny kompetanse og kolleger som helst ville at ting ble gjort på gamlemåten:

"Både og. Det er individer som er veldig på de gamle veiene. Og noen er veldig åpne. Half-and-half. Noen er litt sånn at de har vært i en avdeling eller denne så lenge. Og de vil gjøre det sånn. Når det kommer nye inputs kræsjer det litt. Kanskje fordi de er usikre eller fordi de føler at denne løsningen er best" (Sersjant 3).

Dersom den nye kompetansen skal overføres til arbeidsplassen må det tillates at den praktiseres. Derfor er det viktig at eldre medarbeidere og overordnede er åpne for at yngre medarbeidere sitter på mer oppdatert kompetanse enn dem selv innen visse fagfelt. Basert på vårt materiale ser dette ikke ut til å være et stort problem blant våre informanter, og det bør sees i sammenheng med støtte fra nærmeste sjef og andre kolleger som omtalt i punkt 5.2.4. og 5.2.5. Imidlertid oppleves denne faktoren som i noen grad hemmende blant informantene. Graden av overføring kunne trolig vært høyere dersom de i større grad fikk gjennomslag for sine forslag i de tilfeller der de besatt den mest oppdaterte kompetansen.

6. Avslutning

I dette kapittelet vil vi oppsummere og reflektere over funnene fra vår undersøkelse. Basert på disse funnene vil vi deretter komme med forslag til hva HMKG kan gjøre for å ytterligere forsterke overføring for sersjanter fra skoleåret til praksisåret. Basert på våre funn trekker vi avslutningsvis frem mulige områder for videre forskning.

6.1. Oppsummering

Våre informanter fullførte sitt skoleår ved HBS sommeren 2011, og begynte da på sitt praksisår som sersjant ved et kompani i HMKG. Vi har i denne oppgaven undersøkt hvilken kompetanse fra dette skoleåret sersjantene opplever å ha overført til sin arbeidsplass. Videre har vi undersøkt hvilke faktorer knyttet til individet, utdanningssituasjonen og arbeidssituasjonen som har fremmet eller hemmet overføringen av kompetanse.

Som nevnt i innledningen bruker Forsvaret store ressurser på kompetanseutvikling hvert år. I hvilken grad disse kompetansetiltakene gir det ønskede resultatet avhenger av i hvor stor grad den lærte kompetansen tas i bruk. Dette gjør at undersøkelser rundt overføring og hvilke faktorer som hemmer og fremmer overføringen er relevante for Forsvaret. I HMKG har sersjanter i praksisåret av GBU som oppgave å utdanne store grupper med vernepliktige soldater. Av hensyn til både sikkerhet og kvalitet i utdanningen av de vernepliktige soldatene er overføring av kompetanse fra skoleåret til praksisåret hos sersjantene viktig. I tillegg er overføring et komplekst og interessant forskningsfelt med stor grad av praktisk relevans, for eksempel for næringslivet. De store summene som hvert år investeres i kompetansehevede tiltak i bedrifter, kombinert med økende krav til lønnsomhet, har skapt en voksende interesse for hvordan man kan maksimere effekten av disse tiltakene.

Våre informanter oppgir å særlig ha tatt i bruk fagene Lederutvikling og Holdningsfag fra skoleåret. Dette kan tyde på at det særlig er kompetanse fra disse fagene som har blitt overført. Det som er felles for disse to fagene er at de representerer generelle kompetanseformer, noe vi mener gjør det til et spennende funn. Dette fordi overføring av generelle kompetanseformer i liten grad har blitt påvist i tidligere undersøkelser (Wahlgren 2009). Ut fra hvordan våre informanter beskriver sin arbeidshverdag så er elementer fra disse fagene i bruk daglig. Informantenes svar gjenspeiler også at de i stor grad identifiserer seg med lederrollen. At kompetanse relatert til ledelse og holdninger er i bruk daglig, samt er en viktig del av informantenes identitet, har trolig innvirket på graden av overføring av denne kompetansen. Det er interessant å reflektere over hvorvidt det at lederkompetanse overføres har noe med Forsvaret som organisasjon å gjøre. Har det betydning at lederrollen hele tiden

synes å være i fokus? Er det vesentlig for overføring av lederkompetanse at befalelever går rett inn i lederstillinger etter skoleåret? Våre informanter har for eksempel hatt en tydelig forventning om at det å begynne på GBU ville gjøre dem "til ledere". Hva har det å si at informantens første arbeidserfaring etter skoleåret er i form av et praksisår? Gir praksisåret mulighet for en større grad av oppfølging enn den de fleste nyutdannede møter i sine første stillinger? Og hvilken effekt har i så fall det på overføring av lederkompetanse?

Kompetanse fra faget Militære fag oppgis av informantene å i liten grad ha blitt overført, til tross for at informantene oppgir å ha et gjennomgående høyt læringsnivå innen dette faget. En årsak til at denne kompetansen i liten grad overføres kan være informantens mulighet til å anvende denne kompetansen i sin arbeidshverdag. HMKGs oppdrag, som skiller seg fra andre avdelinger i Hæren og i stor grad fokuserer på vakthold og parader, kan gjøre at rammefaktorene for å praktisere kompetanse fra Militære fag i mindre grad er tilstede enn i andre avdelinger i Hæren.

Blant faktorer knyttet til individet ser det ut til at informantens mestringstro, deres evne til målsetting, deres motivasjon for utdannelsen og det at de ser nytteverdi med utdannelsen både på kort og lang sikt, har hatt en fremmede effekt på deres overføring.

Til tross for at informantene uttrykker å ha hatt en noe varierende mestringstro underveis så oppgir samtlige å ha en god mestringfølelse ved endt praksisår, og alle opplevde økt grad av mestring gjennom skoleåret. Det gjør at mestringstro kan ha hatt en fremmede effekt på overføring av kompetanse hos våre informanter.

Høy mestringstro kan i tillegg ha gitt informantene tro på at de ville lykkes når de gikk inn i praksisåret, noe som kan ha hjulpet dem til å sette seg høyere mål. Målsetting ser også ut til å ha vært en naturlig og obligatorisk del av hverdagen for våre informanter i skoleåret, hvor arbeidet med målsetting har foregått gjennom formaliserte handlingsplaner. Det ser imidlertid ut til at arbeidet med mål ikke følges opp like tett av HMKG eller HBS i praksisåret, men i større grad er overlatt til den enkelte sersjant. Målsetting og arbeid med en personlig handlingsplan ser allikevel ut til å ha fremmet overføring, men mer systematisk oppfølging av mål i praksisåret kunne styrket denne faktoren ytterligere.

Tidligere undersøkelser har vist en positiv sammenheng mellom det å selv søke seg til utdanning, motivasjon for læring og overføring. Basert på våre funn kan vi anta at informantens motivasjonen for læring i skoleåret var høy. Dette siden de både hadde tro på nytte av utdanningen på lang sikt for fremtidig karriere og siden de hadde søkt seg til

utdanningen på eget initiativ. Denne motivasjonen påvirket trolig graden av læring i skoleåret, og indirekte overføring i praksisåret, på en positiv måte.

De faktorer ved utdanningssituasjonen som er undersøkt i oppgaven ser ikke ut til å ha fremmet overføring i noen større grad. Her må det imidlertid tas høyde for at det kan være andre faktorer enn de det er spurt om i intervjuene som kan ha hatt en fremmede effekt. To faktorer som ser ut til å i noen grad ha hatt en hemmende effekt på overføring er funnet. Disse er lav kjennskap til kommende arbeidshverdag og mangel på adressering av forventede barrierer for overføring.

Før skoleåret hadde tre av våre informanter i liten grad innsikt i sin kommende arbeidshverdag. Denne begrensede graden av innsikt kan ha påvirket hva de på kort sikt opplevde som nyttig eller mindre nyttig å lære gjennom skoleåret. Informantene oppgir selv å ha en høy grad av læring etter skoleåret, men læringen, og indirekte overføringen i praksisåret, kunne muligens vært enda høyere dersom informantene hadde visst mer om praksisåret før de begynte på skoleåret.

Mulige utfordringer ved overgangen fra skoleår til praksisår ser ut til å ha blitt diskutert i skoleåret. Informantene oppgir imidlertid at diskusjonen dreide seg om generelle utfordringer de kunne komme til å møte snarere enn konkrete barrierer som kunne hindre dem i å ta i bruk sin kompetanse. Mangelen på konkret adressering av forventede barrierer for overføring ser derfor ut til å ha hemmet overføring i praksisåret.

Blant faktorer som er undersøkt ved arbeidssituasjonen er det funnet både faktorer med fremmede og faktorer med hemmende effekt. De faktorer som ser ut til å ha hatt en fremmede effekt på overføring er den støtte informantene har fått fra nærmeste sjef og fra kolleger, positive tilbakemeldinger fra nærmeste sjef og informantenes opplevelse av at det er lov å prøve og feile. De faktorene ved arbeidssituasjonen som i størst grad ser ut til å ha hatt en hemmende effekt på overføring er uplanlagt arbeid og stort kontrollspenn. I noen grad ser det ut til at også et ugunstig arbeidsmiljø i et av kompaniene har innvirket, samt at enkelte eldre medarbeidere har vært vanskelige å overbevise.

Overføring av kompetanse i praksisåret har trolig blitt fremmet av støtte fra informantenes nærmeste sjef. Dette gjelder særlig informantenes trossjefer som ser ut til å ha åpnet for en stor grad av autonomi og ansvar for eget arbeid. Dette er viktig da støtte fra nærmeste overordnede har blitt identifisert som en av de viktigste enkeltfaktorene ved arbeidssituasjonen som påvirker graden av overføring. Videre later overføring til å ha blitt

fremmet som følge av god støtte fra informantenes kolleger. Informantene later til å ha hatt god nytte av det som kan beskrives som et godt, kameratslig forhold dem imellom.

Positive tilbakemeldinger kan bidra til å fremme overføring dersom det brukes som belønning for å forsterke anvendelse av lært kompetanse. Det å bli tildelt nye oppgaver eller ansvar, eller å få tilbud om kurs, kan ha samme effekt. Tre av fire informanter har opplevd å få positive tilbakemeldinger fra sin nærmeste sjef. Dette har trolig fremmet overføring. I tillegg har enkelte av informantene gjennom praksisåret fått mer utfordrende oppgaver, noe de har opplevd som positivt. De oppgir imidlertid ikke at de har oppfattet dette som en belønning. Dersom denne koblingen hadde vært mer eksplisitt kunne det ytterligere ha fremmet overføring.

Informantene uttrykker at de har hatt mulighet til å prøve og potensielt feile i sine stillinger i praksisåret. Dette har trolig i nokså stor grad fremmet overføring. Frykten for negative reaksjoner dersom de feiler ser ikke ut til å ha skremt dem fra å prøve seg ut i sin nye lederrolle.

Et av undersøkelsens hovedfunn blant hemmende faktorer er kombinasjonen av høyt tempo og stort kontrollspenn, en kombinasjon som fører til stor grad av uplanlagt arbeid for informantene. Det store kontrollspennet rammer trolig overføring av lagførerkompetansen spesielt hardt. Dette kan synes som et paradoks når det å utdanne lagførere er Hærens overordnede mål med GBU. Det at informantene i større grad fungerer som instruktører enn som lagførere skyldes ikke manglende motivasjon for å ta i bruk lagførerkompetansen. Det synes snarere som en rammefaktor som skriver seg fra antallet befal per tropp.

Det er vanskelig på bakgrunn av denne undersøkelsen å si noe generelt om forskjeller mellom kompaniene i HMKG. Imidlertid finner vi tegn som tyder på at forutsetningene for overføring i et av kompaniene berørt av undersøkelsen, Kp.X, i noen grad har vært dårligere, grunnet et mindre godt arbeidsmiljø. Imidlertid har vi ingen indikasjoner på at graden av overføring blant informantene fra Kp.X er lavere enn for informanten fra Kp.Y. Et større utvalg ville vært nødvendig for å si mer om dette.

Overføring hos enkelte av informantene har trolig i noen grad blitt hemmet av at enkelte eldre medarbeidere har vært vanskelige å overbevise. Dette kan ha påvirket hvorvidt informantene har fått mulighet til å ta i bruk sin nyervervede kompetanse. Dette står i kontrast til at vi peker på støtte fra nærmeste sjef og kolleger som fremmende faktorer. Vanskeligheter med å overbevise eldre medarbeidere kan imidlertid være interessant å undersøke videre da tidligere forskning viser at dette har en hemmende effekt på overføring. Grunnet lite utvalg og

lite samstemte svar mener vi imidlertid at vi ikke kan si noe sikkert om betydningen av denne faktoren i HMKG.

6.2. Praktiske implikasjoner

Vi er klar over de begrensningene undersøkelsen i denne oppgaven har, og at den således ikke egner seg som grunnlag for å iverksette strakstiltak i HMKG. Imidlertid kan undersøkelsen, kombinert med tidligere forskningsfunn innen overføring, være et utgangspunkt for videre undersøkelser og arbeid i HMKG. Hensikten med dette arbeidet måtte være å styrke mulighetene for overføring fra skoleår til praksisår for kommende sersjanter fra HBS.

Undersøkelsen tyder på at antallet sersjantstillinger per tropp har vært en av de viktigste hemmende faktorene for overføring av lagførerkompetanse blant informantene. Derfor kunne et tiltak for HMKG være å øke antallet sersjantstillinger per tropp. Et slikt tiltak ville sørget for at sersjantene i større grad kunne fungere som lagførere og således overføre den lagførerkompetansen de har tilegnet seg i skoleåret.

En mer utstrakt grad av belønningssystemer kan være et annet mulig tiltak for HMKG. Det finnes forskning som viser at belønningssystemer kan ha stor effekt i forhold til å fremme overføring, men ut fra våre informanters svar brukes det lite i organisert form i HMKG per i dag. Dersom kurs og større ansvar gis som følge av gode prestasjoner kan denne koblingen med fordel presiseres for sersjantene.

Selv om mulige utfordringer i overgangen fra skoleår til praksisår allerede oppgis å bli adressert mot slutten av skoleåret kan dette trolig forbedres. Dette kan gjøres ved å sikre at man belyser de barrierer som forskningsmessig har vist seg å være hemmende for overføring. Som eksempel kan funnene av hemmende faktorer fra denne oppgaven benyttes, for eksempel stort kontrollspenn. Det er grunn til å anta at en diskusjon blant befalelevne i løpet av skoleåret om hvordan de skal kunne håndtere denne utfordringen, i seg selv ville kunne bidra positivt.

Et tiltak som indirekte kunne fremmet overføring er å bedre befalelevnes kjennskap til fremtidig arbeidssituasjon tidlig i skoleåret. Dette kunne økt oppfattelsen av utdanningen som direkte nyttig for fremtidig arbeidssituasjon, noe som kunne styrket graden av læring og indirekte hva som var mulig å overføre. Et eksempel på et slikt tiltak kan være on-the-job-training i kompaniene befalelevne skal til, tidlig i skoleåret. Et annet eksempel på tiltak er å allerede i seleksjonsprosessen til GBU vektlegge gjennomført førstegangstjeneste i HMKG, for eksempel i tilfeller der to kandidater ellers stiller likt. Dette er ikke fordi vi mener at det har

direkte relevans for kandidatens antatte lederpotensiale, men snarere vedkommendes mulighet for økt læring i skoleåret, ved at han i større grad ser nytteverdien i det som læres bort.

Et større fokus på holdninger til ny kompetanse blant befal i kompaniene kunne bidratt til at nye sersjanter i større grad ble lyttet til innen de fagområdene der de har mer oppdatert kompetanse. Funn i undersøkelsen tyder også på at det kunne være nyttig å gjennomføre en kartlegging av arbeidsmiljø, da det ser ut til at informantene i et av de berørte kompaniene har opplevd arbeidsmiljøet, og således læringsmiljøet, som mindre bra. Som tidligere oppgitt kan funnene ikke generaliseres, særlig på bakgrunn av det lille utvalget. Basert på at to av tre informanter i samme kompani oppgir det samme, og at oppfatningen deles av informanten fra nabokompaniet, kan dette imidlertid være verdt å undersøke ytterligere.

Et siste mulig tiltak kunne være å inkludere enkle organisasjonsspesifikke ferdigheter, som for eksempel bestilling av legetimer for soldater og føring av arbeidstimer, i utdanningen i skoleåret. Dette er ikke et stort poeng i forhold til overføring, men noe informantene selv trakk frem som ønskelig i intervjuene. I tillegg tilsier tidligere forskning at slike ferdigheter er lettere å overføre enn mer generelle kompetanseformer. Dersom skoleåret omfattet slik opplæring kunne det i sin tur bidratt til enda større grad av opplevd læring og økt mestringsfølelse i rollen som befal. Dette kunne lettet overgangen fra befalelev til sersjant, som i sin tur kunne ført til at sersjantene i større grad fokuserte på å overføre annen og mer generell kompetanse.

6.3. Forslag til videre forskning

Den litteratur om overføring som ligger til grunn for denne oppgaven trekker blant annet frem at generelle kompetanseformer, som lederkompetanse, er vanskeligere å overføre enn mer spesifikke kompetanseformer. Lederkompetanse er generelt relevant, også utenfor HMKG, og denne kompetansen oppfattes ofte som vanskelig å måle. Et av funnene i denne oppgaven er at det som først og fremst er overført er kompetanse fra fagene Lederutvikling og Holdningsfag. Disse fagene inneholder i stor grad generelle kompetanseformer, og derfor er dette et interessant funn som det hadde vært interessant å forske videre på. Denne oppgaven har ikke i så stor grad undersøkt faktorer ved utdanningssituasjonen, og det kunne være et interessant sted å begynne. HMKG kan i tillegg være et egnet sted for slik forskning fordi avdelingen får inn omtrent samme antall sersjanter med tilsvarende lik utdanning hvert år. I tillegg er HBS og HMKG miljøer med tydelige mål og oppgaver og med et stort fokus på lederskap.

Litteraturliste

Axtell, Carolyn M., Sally Maitlis og Shawn K. Yeara (1997): Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*. 26(3):201-222.

Baldwin, Timothy T. og Kevin Ford (1988): Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*. Volume 41(1):63-105.

Cromwell, S. E. og J. A. Kolb (2004): An examination of work-environment support factors affecting transfer of supervisory skills training to the workplace. *Human Resource Development Quarterly*. Volume 15(4):449-471.

Foxon, Marguerite (1993): A process approach to the transfer of training. Part 1: The impact of motivation and supervisor support on transfer maintenance. *Australian Journal of Educational Technology*. Volume 9 (2):130-143.

Foxon, Marguerite (1994): A process approach to the transfer of training. Part 2: Using action planning to facilitate the transfer of training. *Australian Journal of Educational Technology*. Volume 10(1): 1-18.

Halvorsen, Knut (2008): *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

Helfenstein, Sacha (2005): *Transfer – Review, reconstruction and resolution*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Faculty of Information Technology. Akademisk avhandling for diskusjon.

Holton, E F., R. A. Bates og W. E. A. Ruona (2000): Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*. Volume 11 (4):333-360.

Huczynski A.A. og J.W. Lewis (1980): An empirical study into the learning transfer process in management training. *Journal of management studies*. Volume 17:227-240.

Kleven, Thor Arnfinn (red.)(2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipubforlag.

Lai, Linda (2008): *Strategisk kompetansestyling*. 2 utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Lim, Doo H. og Scott D Johnson (2002): Trainee perceptions of factors that influence learning transfer. *International Journal of Training and Development*. Volume 6 (1):36-48.

Lim, Doo H. og Michael Lane Morris (2006): Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer. *Human Resource Development Quarterly*. Volume 17 (1):85–115.

Lobato, Joanne (2006): Alternative Perspectives on the Transfer of Learning: History, Issues, and Challenges for Future Research. *The Journal of the Learning Sciences*. Volume 15(4): 431-449.

Nijman, D.J.J.M., W.J. Nijhof, A.A.M. Wognum og B.P. Veldkamp (2006): Exploring Differential Effects of Supervisor Support on Transfer of Training. *Journal of European Industrial Training*. Volume 30(7):529-549.

Nordhaug, Odd m.fl. (1994): *Personalutvikling, organisasjon og ledelse*. 2 utgave. Bergen: Tano A.S.

Ormrod, Jeanne Ellis (2004): *Human Learning*. New Jersey, Columbus: Pearson Merrill Prentice Hall.

Protokoll for opptak som elev (2012): Forsvarets opptak og seleksjon (FOS). Skriv for internt bruk.

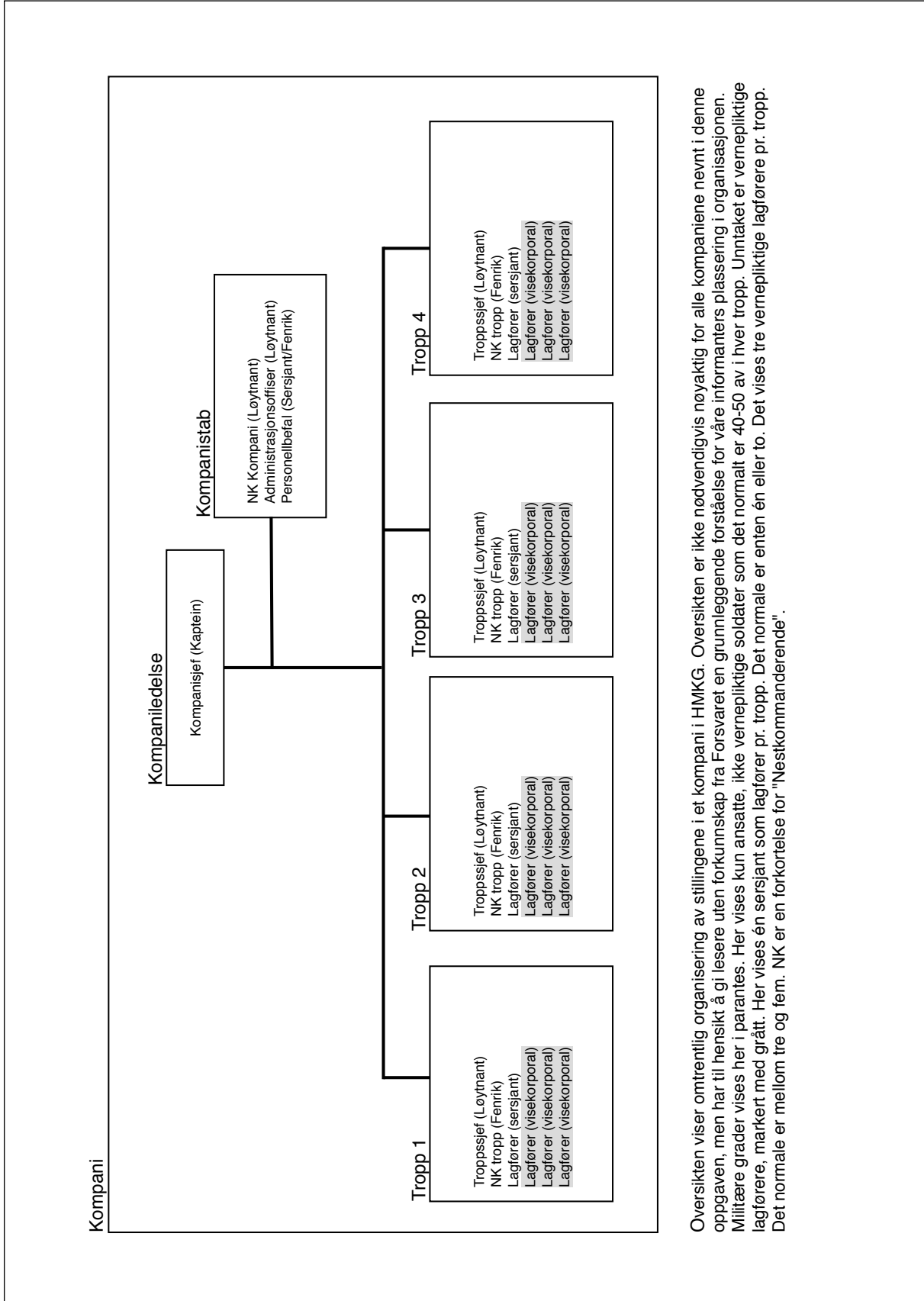
Repstad, Pål (2007). *Mellom nærhet og distanse – kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Studiehåndbok 2010-2012. (2010): Hærens Befalsskole. Skriv for internt bruk.

Wahlgren, Bjarne (2009): *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. Hefte. Nationalt center for kompetenceudvikling. København.

Yamhill, Siriporn og Gary N. McLean (2001): Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*. Volume 12(2): 195–208.

Vedlegg 1: Organisasjonskart kompani



Oversikten viser omtrentlig organisering av stillingene i et kompani i HMKG. Oversikten er ikke nødvendigvis nøyaktig for alle kompaniene nevnt i denne oppgaven, men har til hensikt å gi lesere uten forkunnskap fra Forsvaret en grunnleggende forståelse for våre informanternes plassering i organisasjonen. Militære grader vises her i parentes. Her vises kun ansatte, ikke vernepliktige soldater som det normalt er 40-50 av i hver tropp. Unntaket er vernepliktige lagførere, markert med grått. Her vises én sersjant som lagfører pr. tropp. Det normale er enten én eller to. Det vises tre vernepliktige lagførere pr. tropp. Det normale er mellom tre og fem. NK er en forkortelse for "Nestkommanderende".

Vedlegg 2: Brev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Hilde Marie Pettersen
Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging
Universitetet i Tromsø
9037 TROMSØ

Vår dato: 29.05.2012

Vår ref:30530 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.04.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30530	<i>Kompetanseanvendelse blant nyutdannede befal i Hans Majestet Kongens Garde</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hilde Marie Pettersen</i>
<i>Student</i>	<i>Anna Josefina Hansson</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Anna Josefina Hansson, Badebakken 8, 0467 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 30530

Personvernombudet legger til grunn at ledelsen i HMKG har gitt sin tillatelse.

Informasjonsskrivet til utvalget er tilfredsstillende utformet, men dersom data er vanskelig å anonymisere (slik at enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes) bør dette presiseres i skrevet.

Ved publisering av indirekte personidentifiserbare opplysninger er det nødvendig å innhente et særskilt samtykke til dette fra den enkelte informant, og la informanten godkjenne sitater og/eller beskrivelser.

Det fremgår av meldeskjema at opplysninger om tredjeperson kan komme frem i intervjuene. Dersom slike opplysninger fremkommer, forutsettes det at opplysningene om tredjeperson anonymiseres i intervjutranskripsjonene.

Prosjektsslutt er 01.11.12. Det øvrige datamaterialet anonymiseres og opptak slettes.

Vedlegg 3: Orientering til informanter

Fra: Sørli, Henrik

Emne: Deltagelse i undersøkelse

Til HMKGs pliktsersjanter:

Informasjonsbrev om forskningsområde og deltakelse i intervju

Vi holder på med en erfaringsbasert mastergrad i Ledelse og organisasjon ved Universitetet i Tromsø. Vår veileder er Hilde M. Pettersen, førstelektor ved Universitetets videre- og etterutdanning. Mastergraden er en deltidsutdanning som vi påbegynte våren 2010. Den avsluttes med en masteroppgave som forventes avsluttet og innlevert medio november 2012. Intervjuet vi ønsker å gjennomføre med deg utgjør, sammen med andre lignende intervju, grunnlaget for denne masteroppgaven. Vi har søkt til gardesjef om tillatelse til å gjennomføre denne under undersøkelser i avdelingen, og tillatelse er gitt.

Tema og problemstilling

Vi har valgt et tema innenfor kompetanseutvikling, mer spesifikt kompetanseoverføring. Med dette menes at kompetanse som man har blitt tilført gjennom et kurs eller en skole faktisk tas i bruk, eller overføres, til arbeidssituasjonen man kommer tilbake til. Det har i tidligere undersøkelser vist seg at denne overføringen kan variere veldig i omfang og i forskningssammenheng er det interessant å undersøke hvilke faktorer som henholdsvis fremmer og hemmer denne overføringen. I vårt tilfelle ønsket vi å undersøke dette i HMKG blant sersjanter som har gått GBU, og vår problemstilling lyder som følger:

Opplever de tidligere befalsskoleelevene å ha tatt i bruk kunnskapen fra befalsutdanningen i sitt pliktår? Hvilke faktorer fremmer og hemmer denne kompetanseoverføringen? Dreier det seg om individuelle eller organisatoriske faktorer?

Målsettingen er å benytte intervjuer til å avdekke hva de tidligere befalsskoleelevene selv opplever har påvirket kompetanseoverføringen, og å diskutere dette opp mot relevant teori innen fagområdet.

Det er viktig å få gjennomført disse intervjuene før pliktåret til sersjantene vi skal intervjuer er over. Dette også for å holde tidslinjalen på oppgaven. Vi ønsker derfor å intervjuer deg som er sersjant utdannet i HMKG Kp.7 2010-2011 og som nå snart er ferdig med pliktåret ditt nå snart, helst i uke 22. Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og det er mulig å trekke seg fra studien underveis. Alle svar som blir samlet inn vil i så stor grad som mulig bli anonymisert i utarbeiding av materialet, slik at det ved publisering ikke vil bli gjenkjennbart.

Rent praktisk vil vi selv ta forbindelse med de aktuelle sersjantene individuelt og avtale et tidspunkt for intervju.

Takk, og vi håper at du vil bli med på undersøkelsen!

Med hilsen,

Anna Josefina Hansson, 976 43 077
og
Henrik Sørli, 957 77 886

Vedlegg 4: Intervjuguide

SPØRSMÅL INTERVJUGUIDE

Overordnet problemstilling -

Opplever de tidligere befalsskoleelevatorne å ha tatt i bruk kunnskapen fra befalsutdanningen? Hva oppfatter de eventuelt har påvirket at de har tatt den i bruk, er det individuelle eller organisatoriske faktorer?

INDIVID

Forkunnskaper

- Alder
- Hva har du gjort før du begynte på befalsskolen?

Motivasjon/Self-efficacy

- Hva gjorde at du valgte befalsutdanning?
- Hvorfor tror du at du ble selektert til befalsskolen?
- Hvor godt syns du selv at du har klart deg i rollen som sersjant og lagfører?
- Var dette som forventet?
- Hvorfor tror du at du har lyktets?

Oppfattet læring, transfer og nytteverdi (viktig at vi får dekket)

- På en skala fra 1-6, hvor 6 er best, hvor ville du rangert din kompetansenivå etter endt skoleperiode innenfor følgende GBU-fagområder:
 - Lederutvikling
 - Holdningsfag
 - Militære fag
 - Militær idrett og trening
 - GSU

- Nå i slutten av ditt praksisår, hvordan vil rangere ditt kompetansenivå i de samme fagene? (*Dette spørsmålet ble lagt til etter de to første intervjuene*)

- Hva av dette føler du at du har brukt og hvorfor?
- Hva av dette føler du at du ikke har brukt og hvorfor?
- Hva visste du om din kommende arbeidssituasjon i HMKG før du begynte på befalsutdanningen?
- Ble det under utdanningen diskutert mulige utfordringer i forhold til hvordan det ville være å komme ut i avdeling, og i så fall hvilke?
- Er det noe du ønsket at du lært deg bedre, som du ikke så nytten av under befalsutdanningen?

- Hva skal du gjøre når du er ferdig med pliktåret?
- Visste du hva du ville gjøre etter pliktåret når du begynte i HMKG?
- Tror du at du kan få bruk for det du lært også etter at du er ferdig i HMKG?

Målsetting og måloppnåelse

- Hvilke mål hadde du for ditt arbeid når du startet som sersjant, etter skoleperioden?
- Vil du si at befalsutdanningen fra skoleperioden har hjulpet deg å nå disse målene? På hvilken måte?
- Har du underveis i praksis-perioden satt deg egne mål for ditt arbeid?
- Har du nådd disse målene?
- Opplever du at det du lærte under skoleperioden har påvirket oppnåelsen av disse målene?
- Er det noen andre faktorer du tror har påvirket hvorvidt du har nådd eller ikke nådd dine oppsatte mål?

Jobbtilfredshet

- Hvordan har du trivds med de oppgaver du har hatt i HMKG?

Personlige egenskaper og behov

- Hva gjør du når du skal hente energi, og slappe av?
- Hvordan tror du at de andre ville beskrevet deg som person?
- Stemmer det med det bilde du har av deg selv?
- Hvilken type oppgaver har du likt best?

ARBEIDSMILJØ/ORGANISATORISKE FAKTØRER

Personrelaterte faktorer / Nærmeste sjef/troppssjef/kompanisjef

- Hvordan har din troppssjef/kompanisjef bidratt til at du har kunnet ta i bruk det du lærte i skoleperioden?
- Har din troppssjef/kompanisjef gjort det klart at han har hatt forventninger til hva du bør ha lært under skoleperioden?
- Har du og din troppssjef/kompanisjef hatt en samtale om hvilken kompetanse du har med deg fra skoleperioden og hvordan du kan bidra med den i troppen?
- Hvilke tilbakemeldinger har du fått fra din troppssjef/kompanisjef i forhold til din faglige dyktighet?
- Hvor godt kjent er din troppssjef/kompanisjef med utdanningsprogrammet i GBU?
- Hvordan ville du beskrive hans/hennes oppfattelse av utdanningsprogrammet i GBU?
- Følger din troppssjef/kompanisjef selv de prinsipper som er lært ut under skoleåret?

- Hvilke faktorer ved organisasjonen ser ut til å ha påvirket om kunnskap ble tatt i bruk?

Personrelaterte faktorer / kollegaer

- Hvordan vil du beskrive samarbeidet mellom deg og de andre lagførerne i ditt kompani?
- Har resten av befalet i kompaniet vist interesse for hva du lært under skoleperioden?
- Har dere som gikk GBU sammen støttet hverandre, og hvordan?

Arbeidssystemer/Mulighet til å bruke det lærte/strukturfaktorer

- Hva ser du som de viktigste oppgavene i din stilling?
- Har du hatt de ressurser du behøvd for å kunne utføre disse oppgavene? Hva har du eventuelt manglet?
- Har du som oftest hatt tid og anledning til å planlegge den utdanningen du har gjennomført med soldatene?
- Hvordan vil du beskrive din arbeidsmengde under det siste året?
- Har dine arbeidsoppgaver blitt endret i løpet av året? På hvilken måte?

Mottaglighet for endringer

- Opplevde du at det var forskjell mellom noe av det du lærte under skoleåret og praksis i ditt kompani? Utdyp.
- Hvis det har vært forskjell mellom det du lært og praksis, har du da fått gjennomslag for å bruke dine forslag?
- I hvor stor grad har din troppssjef/kompanisjef fortalt deg hvordan du skal utføre dine arbeidsoppgaver?
- Opplever du at det har vært rom for å "prøve og feile" for deg i din stilling?
- Hva skjer med den som prøver og feiler i ditt kompani?
- Hvordan opplever du at ny kompetanse blir tatt imot i ditt kompani? Har du noen eksempler?
- Hvordan vil du beskrive arbeidsmiljøet i din avdeling?
- Er det noen forskjell i arbeidsmiljø mellom ditt kompani og de andre kompaniene? På hvilken måte?

Vedlegg 5: Erklæring om informert samtykke

Informert samtykke for å delta i intervju

Vi refererer til skriftlig informasjon gitt på forhånd vedrørende masteroppgave i erfaringsbasert mastergrad i Ledelse og organisasjon ved Universitetet i Tromsø. Vi takker for at du har sagt deg villig til å bidra som informant.

Vi ønsker å bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time. Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2014.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen,

Anna Josefina Hansson (976 43 077) og Henrik Sørlie 957 77 886)

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studiet og er villig til å delta som støtteinformant med skriftlig tilbakemelding. Deltakelsen er frivillig og jeg kan trekke meg fra prosjektet når som helst. Det skriftlige svaret vil bli oppbevart innelåst til etter at masteroppgaven er ferdig sensurert. Jeg aksepterer og forstår at den informasjon jeg gir skal brukes i forskningsøyemed og at resultatene kan bli offentliggjort gjennom bl. a publikasjoner av masteroppgaven, dog anonymisert som omtalt ovenfor.

Signatur

Telefonnummer