



Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Institutt for samfunnsvitenskap.

Ledelse i ekstreme situasjoner: Hvilke grep gjøres i utdanning av Hærens befall, for å få dem i stand til å utøve ledelse i strid?

En kvalitativ studie om Hærens befalsutdanning og erfaring fra befall som har deltatt i internasjonale operasjoner.

Robin Karlsen og Runar Bauge

Masteroppgave i Strategisk ledelse og økonomi STV-3910 desember 2020

Forord

Med denne oppgaven fullfører vi to og halvt år med Strategisk ledelse og økonomi - erfaringsbasert master ved Universitetet i Tromsø. På grunn av arbeidsplassens hektiske hverdag var vi begge usikre på om vi skulle takke ja da vi fikk svar fra UiT, vedrørende godkjent studieplass. I ettertid har vi satt stor pris på hvordan utdanningen har gitt oss mulighet til å høste erfaringer og faglig kunnskap fra andre elever og lærere. Å skrive masteravhandling er svært spennende. Endelig fikk vi muligheten til å gjøre et dypdykk i noe vi interesserer oss for. Vi ønsker å takke respondentene som har stilt opp og delt kunnskap, erfaringer og refleksjoner rundt eget lederskap og situasjonene de har stått i. Spesielt takknemlig er vi for de som åpenhjertig og ærlig har fortalt om skarpe stridssituasjoner, som innebærer alvorlige hendelser. Det krever mot å dele slike erfaringer, og det er svært verdifullt for andre ledere som må forberede seg til fremtidige operasjoner. I tillegg ønsker vi å takke veileder Einar Brandsdal. De innspillene vi fikk i innspurten var avgjørende for å få oss på rett kjørl. Nå håper vi at studiene kan settes litt på hylla slik at vi kan ta inn over oss kunnskapen fra utdanningen og utøve den i praksis. Avslutningsvis ønsker vi å gi skryt til UIT som har vært svært imøtekommende når det kommer til digitale tilpasninger. Vi setter stor pris på elevorienterte faglærere som har utvist svært god forståelse for pandemien vi nå står i, tusen takk.

Sammendrag

Avhandlingen er en kvalitativ studie om Hærens lederutdanning og erfaringer fra befall som har deltatt på internasjonale operasjoner. Oppgaven tar for seg hvilke grep som gjøres i utdanningen av Hærens befall, for å få dem i stand til å utøve ledelse i strid, og hvorvidt de uteksaminerte unge befallene er skikket til dette. I militæret vil beslutninger på taktisk nivå kunne resultere i store konsekvenser på strategisk og politisk nivå. Oppgaven fremstiller en empirisk kontekst gjennom Clausewitz sin definisjon på krigens natur, Forsvarets ledelsesfilosofi, oppdragsbasert ledelse og avslutter med hva det innebærer for den militære lederen med eksempler på hva Sverre Bratland opplevde under invasjonen av Normandie. Teorikapittelet ser på hvilke likheter og forskjeller transformasjonsledelse og oppdragsbasert ledelse har, hvordan erfarings- og organisasjonslære kan bidra med å forberede Hærens befall til å stå bedre rustet i ekstreme situasjoner. Teorikapittelet avsluttes med å se på hvordan endringsledelse kan hjelpe Forsvaret med å skape en bedre kollektiv fortolkning av de erfaringene respondentene har hatt i kamphandlinger.

Oppgaven nytter intervju og dokumentstudie for å svare på forskningsspørsmålene. Drøftingen tar for seg sammenhengen av teori og praksis, seleksjon og utdanning, sammenhengen mellom utdanningssituasjon og skarpe situasjoner. Videre tar oppgaven for seg hvordan mesterlære, holdninger og gode rollemodeller kan bidra til å øke kvaliteten på utøvelse av ledelse. Funnene på hvilke grep Hærens lederutdanning kan gjøre for å gjøre befall i stand til å lede i strid er grundig seleksjon, viktigheten av mesterlære, prestasjonskultur, realistisk trening, beslutningstrening og mental trening. Respondentenes erfaringslære har blitt fortolket inn i organisasjonens kunnskap som nærmest har blitt obligatorisk pensum for ungt befall på lederutdannelse i Hæren. Derfor kan vi med høyere sikkerhet trekke slutning mot at deling av erfaringer et meget effektivt system for Forsvaret, så lenge organisasjonen klarer å omdanne kunnskapen (erfaringslære) til utdanningsinstitusjonene (organisasjonslære).

Nøkkelord

Casestudie, Hærens lederutdanning, ledelse i ekstreme situasjoner, erfaringslære, organisasjonslære, organisasjonskultur, mental trening, auftragstaktik, oppdragsbasert ledelse, Forsvarets ledelsesfilosofi, Clausewitz, Sverre Bratland, endringsledelse, seleksjon, mesterlære, prestasjonskultur, beslutningstrening, realistisk trening og intuitiv ledelse.

Innhold

1 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling	2
1.2 Avgrensninger og forutsetninger.....	3
1.3 Kort orientering om respondentene som inngår i studien	3
1.4 Oppgavens oppbygning.....	3
2 Empirisk kontekst.....	5
2.1 Kriseledelse	5
2.2 Krigens natur og dets egenart.....	6
2.3 Forsvarets ledelsesfilosofi	9
2.4 Oppdragsbasert ledelse.....	11
2.5 Hva innebærer dette for den militære lederen?	12
2.6 Oppsummering empirisk kontekst	15
3 Teori	16
3.1 Transformasjonsledelse og oppdragsbasert ledelse.....	16
3.2 Erfarings- og organisasjonslære	20
3.2.1 Erfaringslære	20
3.2.2 Organisasjonslæring	23
3.3 Endringsledelse	25
3.4 Oppsummering av teori.....	27
3.4.1 Forventninger til funn i intervju	28
4 Metode.....	29
4.1 Forskningsdesign og metode	29
4.2 Utvalgsstrategi.....	30
4.2.1 Beskrivelse av utvelgelse og datainnsamlingsprosessen.....	30
4.2.2 Intervjuet	31
4.2.3 Dokumentstudie	32
4.3 Kilde og Metodekritikk	32
5 Resultater.....	35
5.1 Intervju - Funn.....	35
5.1.1 Seleksjon	35
5.1.2 Mesterlære	38
5.1.3 Prestasjonskultur	40
5.1.4 Realistisk trening.....	42
5.1.5 Beslutningstrening.....	43
5.1.6 Mental trening	44
5.2 Dokumentstudiet	45

5.2.1 Pensum i befalsutdanningen	45
5.2.2 Realistisk trening	46
5.2.3 Intuitiv ledelse	48
5.2.4 Mental trening	49
5.2.5 Forsvarssjefens uttalelser	50
5.2.6 Andre relevante studier	52
6 Drøfting	53
6.1 Sammenheng mellom teori og praksis	53
6.2 Seleksjon og utdanning	54
6.3 Sammenheng mellom utdanningssituasjonen og skarpe situasjoner.....	55
6.4 Mesterlære, holdninger og rollemodeller	56
6.5 Organisasjonskultur.....	56
6.6 Svakheter med oppgaven.....	57
7 Oppsummering	58
7.1 Konklusjon	58
7.2 Forslag til videre forskning	60
8 Kildehenvisning	61

1 Innledning

Gjennom flere hundre års historie har verden nesten konstant vært i sikkerhetspolitisk konflikt. Kriser og krig har vist seg å være kaotisk, voldsfylt og uoversiktlig. Å være en god leder i ekstreme situasjoner vil alltid være krevende, spesielt når konsekvensene er alvorlige for enkeltindivider eller organisasjoner (Pietrzak, 2020). Pietrzak mener at en krise viser en leders sanne karakter. Lederen får mulighet til å vise medfølelse, integritet og mot (Pietrzak, 2020). Situasjonen krever at lederen handler riktig og oppnår resultater. Samtidig må lederen være eksemplets makt, kunne utøve skjønn og stole på egen intuisjon (Monsen, 2020).

Ekstreme situasjoner kan beskrives som uforutsigbare og dynamiske hendelser der personer må engasjere seg i beslutninger som setter fysisk og psykologisk helse i fare, for å fullføre målet (Sweeney m. fl, 2011). I militæret kan disse situasjonene omfatte beslutninger som i ytterste konsekvens kan resultere i tap av liv. Forsvaret har en sentral oppgave som omhandler å håndtere disse ekstreme situasjonene (Skauge, 2002). Det finnes ingen fasit på hvilken ledelsesteori som skal benyttes for å ta gode beslutninger i krig. Selv om ledelsesfaget er svært omtalt og forskere betror seg til prinsipper som kan bidra til å øke sannsynligheten for å lykkes i kriser, så finnes det liten empirisk og teoretisk forankring i hvordan lede godt i krig.

Tidligere hadde Hæren, Luftforsvaret, Sjøforsvaret og Heimevernets egne befalsskoler der elevene ble utdannet i deres spesifikke fagområder. Hensikten var å utføre ledelse på lavere nivå innenfor gitt troppeart (Forsvaret.no, 2020). Fordelen med fragmenteringen var at det kunne bidra til initiativ hos hver våpengren ettersom de fikk mer frihet til å tilspisse innholdet i utdanningen for å skape gode ledere. I 2017 ble utdanningsinstitusjonene overført til Forsvarets Høgskole for å kunne få en mer helhetlig utdanningsmodell for alle våpengrenene (NRK, 2017). Dette medførte at det ble mindre variasjon med teoretisk og praktisk tilnærming av hvordan ledere i Forsvaret skulle læres opp. Befalsskolen har utarbeidet et pensum som inneholder teorier som anses viktige for å nå skolens målsetning (Forsvarets Høgskole, 2018). Ledelsespensum tar blant annet for seg lederfunksjoner, lederegenskaper, mestringstro, holdninger, etikk, selvforståelse, refleksjon, oppdragsbasert ledelse og Forsvarsjefens grunnsyn på ledelse. (Forsvarets Høgskole, 2018). Hæren har sett viktigheten av grenspesifikk utdanning og opprettet Hærens lagførerskole. Skolen har til hensikt å utdanne profesjonelle soldater som er dyktig til å lede mindre enheter i strid. Dette søkes oppnådd gjennom trening på stridsteknikk og ledelse på taktisk nivå (Heyeraas, 2019). Vi har på bakgrunn av dette valgt

å fokusere oppgaven inn mot befal som er utdannet i Hæren, med kort utdanningstid erfart ekstreme situasjoner i internasjonale operasjoner. Avhandlingen skal spisses inn mot hvordan befal som inngår i studien kan bidra til kunnskapsoverføring i dagens organisasjon.

1.1 Problemstilling

I avhandlingen ønsker vi å ta utgangspunkt i de erfaringer som tidligere befal har hatt i internasjonale operasjoner. Ved å knytte tidligere erfaringer fra kamphandlinger og se disse erfaringene opp mot teoretiske perspektiver innenfor ledelse, erfarings- og organisasjonslære, og endringsledelse vil oppgaven forsøke å systematisere kunnskapen, slik at organisasjonen kan dra nytte av dem.

Det befalet som har utøvd ledelse i skarpe operasjoner, og som har med seg denne erfaringen vil, kunne være nyttig for organisasjonen og lederutdanningen i Forsvaret. Denne oppgaven søker å finne svar som kan bidra til å øke kvaliteten på Hærens befalsutdanning. Fokuset vil være å avdekke det som har vist seg å fungere godt i Hærens utdanning av befal. På den måten kan kunnskapen videreføres, og kanskje også overføres til andre i organisasjonen. Oppgaven tar for seg to forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke grep gjøres i utdanningen av Hærens befal, for få dem i stand til å utøve ledelse i strid?
- 2) I hvilken grad vil uteksaminerte befal fra Hærens befalsutdanninger være kompetente til krigsinnsats etter endt utdanning?

1.2 Avgrensninger og forutsetninger

Vi ønsker å undersøke militære lederes individuelle opplevelse av hva de har lært i sin befalsutdanning, og hvordan de dro nytte av dette i skarpe operasjoner. Vi har søkt å strukturere respondentenes individuelle erfaringer og gjøre den tilgjengelig for organisasjonen. Studien vil ikke gå i detalj på hvordan Forsvaret ivaretar soldater som har deltatt i kamphandlinger. Oppgaven vil heller ikke se på hvordan Forsvaret systematiserer respondentenes erfaringer og eventuelt inkorporerer disse i utdanningen i Hæren. Alle respondentene som deltar i denne studien kommer fra noen ulike avdelinger i Forsvaret og vil derfor ha forskjellig tilnærming til hva som er viktig som følge av ulik kultur, trening og øvingsmetoder. Oppgavens teoretiske tilnærming vil vektlegge forhold rundt ledelse, erfarings- og organisasjonslæring, og endringsledelse. I empirien har vi kartlagt forholdsvis mye kunnskap i forhold til hva som var viktig for respondentene for å lykkes under skarpe oppdrag.

Oppgaven tar ikke for seg Krigsskoleutdannede offiserers utdanning og erfaringer. Oppgaven fokuserer på befal som har befalsutdanning og ikke offisersutdanning.

1.3 Kort orientering om respondentene som inngår i studien

Respondentene som inngår i studien er nøkkelpersoner innenfor utdanningssystemet i Hæren, samt personer som har blitt utdannet til befal i Hæren. Det er plukket ut totalt seks responder. Alle utenom én har erfaring fra skarpe operasjoner i utlandet. Mer informasjon om respondentene fremkommer senere i oppgaven.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er bygd opp på følgende måte:

Kapittel 1 er oppgavens innledning. Det redegjøres for oppgavens tema og problemstilling. Videre tar kapittelet for seg avgrensninger, forutsetningen for oppgaven og en kort orientering om respondentene som inngår i studien.

Kapittel 2 er oppgavens empiriske kontekst. Det redegjøres for det empiriske rammeverket rundt oppgaven samt hvilke forventninger til evner, kunnskaper, ferdigheter og holdninger som danner grunnlaget for teoretiske antakelser og intervju med respondentene.

Kapittel 3 presenterer oppgavens teorigrunnlag. Det redegjøres for teoretiske perspektiver som skal systematisere den empiriske konteksten opp mot forskningsspørsmålene.

Kapittel 4 presenterer valg av oppgavens forskningsdesign, intervju og dokumentstudiet. Det redegjøres for hvordan dataen er innsamlet og belyser spørsmålene som er utformet av den empiriske konteksten og de teoretiske perspektivene. Til slutt gis en oversikt over oppgavens styrker og svakheter sett opp mot validitet og reliabilitet.

Kapittel 5 er analysen av funnene i intervjuene og dokumentstudiet. Her vil forskningsspørsmålene bli analysert ut fra de teoretiske antakelsene presentert i kapittel 3.

Kapittel 6 drøfter forskningsspørsmålene opp mot funnene i kapittel 5. Oppgaven vil oppsummeres i forhold til de teoretiske antakelsene, og slutninger som kan trekkes om forskningsspørsmålene. Avslutningsvis vil teoretiske og metodiske svakheter ved studiene drøftes.

Kapittel 7 inneholder oppgavens konklusjoner og anbefaling til videre forskning rundt hvilke endringer Hærens lederutdanning kan fatte slik at den i høyere grad kan styrke befalets lederkompetanse til å lede skarpe oppdrag.

2 Empirisk kontekst

I dette kapitlet gis en gjennomgående beskrivelse av konteksten Forsvaret står ovenfor i internasjonale operasjoner. Kapitlet tar for seg krigens natur og ser på sammenhengen mellom militærhistorien og hvordan den har formet dagens organisasjon innenfor taktikk, strategi og ledelse.

I en multinasjonal operasjon stilles det krav til at sjefen ved behov er fysisk til stede. Samtidig må det opprettholdes kontakt med den militærstrategiske og politiske ledelsen (Forsvarsstaben, 2014, s 167). Det gjør at ledere med høyere utdanning i mange situasjoner blir tvunget vekk fra kamphandlingene. Unge ledere står ofte alene i situasjoner der det kreves hurtig handling og utøvelse av tydelig lederskap for å lykkes. I samme tid kan den politiske situasjonen føre til at sjefen må begrense handlingsrommet og engasjementsregler til sine undergitte. Det taktiske nivået får tidvis mange bindinger som kan føre norske unge soldater i farlige situasjoner. Av naturlige årsaker ønsker politisk nivå å styre det taktiske nivået slik at soldater på bakken ikke drar operasjonen i en retning som kan komme i konflikt med det politiske målet (Forsvarsstaben, 2014, s 176). Dette kan føre til at sjefen føler at det må utøves en sterkere grad av styring og kontroll, noe som kan få en negativ innvirkning på de undergitte. For å skape gjensidig tillit må soldatene utdannes og trenes til å bli “kontrollert initiativrike” som tenker selvstendig, viser god vurderingsevne og som ved behov kan fatte beslutninger på intensjonen til sjefen (Forsvarets Høgskole, 2012).

2.1 Kriseledelse

Krise beskrives som en situasjon som oppstår akutt og som truer høyt prioriterte mål med svært kort tid til forberedelser (Hannah m. fl, 2009, s 899). Kriseledelse omhandler forberedelser, beredskapsplaner, analyser og innsatsledelse *når hendelsen først har skjedd*. Ofte ledes kriser på trygg avstand slik at deler av ulike stressmoment, som fare for eget liv, utelukkes (Hannah m. fl, 2009). Dette til forskjell fra krig der hvor slike momenter ofte er en sentral del av situasjonen. Selv om en krise kan inneholde ekstreme situasjoner eller krigslignende situasjoner poengteres det at kriseledelse er et begrep som omfatter et videre aspekt av situasjoner som strekker seg over tid (Dale, 2017). Krigslignende situasjoner gir

ikke alltid tid til å analysere, men må handle på intuisjon som viser at det er en form for skille mellom prinsippene bak kriseledelse og krigsledelse.

2.2 Krigens natur og dets egenart

Carl von Clausewitz beskriver hva krig er og dens natur. Han uttaler at krig er en kamp mellom viljer som innebærer aspekter som fare, fysiske anstrengelser, konstant usikkerhet og frykt (Clausewitz, 1993). Krig blir forklart gjennom treenighetsmodellen:

- Følelser - Dette er en menneskelig faktor som spiller inn på krigen, men som er utenfor noens kontroll. Den vil variere fra konflikt til konflikt og i ulike folkegrupper.
- Rasjonalitet – Krigen alene har ikke en logikk. Den må ses i sammenheng med politikken som føres der det militære henter hele sitt rasjonale.
- Tilfeldighet – Krig er en “sosial” aktivitet som gjennomføres av mennesker med fri vilje. Det er ingen måte å forutsi hva andre mennesker gjør, og faktorene er så utrolige mange at for hærføreren er krigføring alltid et sjansespill. Dette vil gjelde uansett hvor mye man prøver å minimere tilfeldighetene. Her er det verdt å nevne Clausewitz' syn på etterretning: Den er upålitelig, informasjon tar lang tid før den når hærføreren, og i tillegg er den påvirket av den menneskelige svakheten (frykt) hos speideren som innhenter informasjonen (Clausewitz, 1993).



Figur 1: Treenighetsmodellen til Clausewitz (Clausewitz, 1993).

En tolking av definisjonen er at krigens logikk og mål er forankret i politikken, slik at krig er en forlengelse av politikk med andre midler. Clausewitz mener krigen krever at lederen:

- Har politisk forståelse og forståelse av sin rolle i politikken
- Kan dra kunnskap fra kartverk og andre dokument over til en analyse av stridsfeltet
- Kan utvise en sterk karakter gjennom viljestyrke, dømmekraft, mot, stahet og integritet
- Har høyt intellekt og vurderingsevne for å kunne identifisere det rette situasjonsbildet
- Kan utvise kreativitet gjennom å handle på måter som fienden ikke forutser, også kalt “det militære geni” (Clausewitz 1993).

Clausewitz nevner begrepet “friksjon” som sentral i problemløsningen og situasjoner som militære ledere står ovenfor (ibid.). Krigens kompleksitet gjør at uforutsette problemer unektelig vil oppstå. Summen av dette beskrives som “friksjon”, og kan også forklares som “det som skiller krig på papiret fra krig i virkeligheten” (ibid.).

Det er i hovedsak to skoler innenfor militær teori: Den naturvitenskapelige og den samfunnsvitenskapelige. Clausewitz representerer den samfunnsvitenskapelige som ser på krig som en sosial affære underordnet tilfeldigheter (Howard & Paret, 1976). Han omtaler krigføring som en kunst. Jomini representerer den naturvitenskapelige tilnærmingen hvor krig sees på som en vitenskap, og han har et mer deterministisk verdenssyn (Olsen, 2016). Disse to har mye til felles i hvordan de beskriver krigen og dens natur. Den store forskjellen ligger i verdenssynet. Selv om de representerer to ulike skoler, så er det ikke slik at teoriene er så ulike at enten Clausewitz eller Jomini må velges som doktrinelt grunnlag (Bassford, 1993). Nettverksbasert krigføring er et eksempel på Joministisk tilnærming, samtidig som Clausewitz’ sin definisjon av krig er doktrinært grunnlag i Forsvarets fellesoperative doktriner (Forsvarsstaben, 2014).

Clausewitz ble videreført gjennom generalen Moltke i Sentral-Europa, og spesielt i Tyskland, mens Jomini har stor innflytelse på amerikansk doktriner og deres tanker rundt krigføring (Bassford, 1993). Historisk hadde ikke nødvendigvis teoriene så mye å si for valg av

ledelsesfilosofi. Dette er tydelig med tanke på at ordrebasert ledelse ble videreført fra Napoleon og fram til 1900-tallet (Høiback & Ydsteboe, 2012). Teknologi og innovativ tankegang kom derimot til å få konsekvenser for taktikken, og med endring i taktikken ble endring i ledelsesfilosofi en selvfølgelighet (Forsvarsstaben, 2014). Selv om det var store teknologiske framskritt på 1800-tallet, endret ikke taktikken seg nevneverdig. Krigene ble fremdeles kjempet slik at de møttes likeverdige i antall og hadde fortsatt fokus på å ha flere soldater og bedre logistikk enn fienden. Hensikten var å slite ut motparten, men dessverre tok de ikke hensyn til teknologiens utvikling som ga partene fortrinn i kampene (Høiback & Ydsteboe, 2012).

På midten av 1800-tallet begynte kammerladende rifler å erstatte munningsladende rifler. Denne revolusjonen innenfor våpenteknologi var starten på en transformasjon av infanteriet og en utvikling som etter hvert førte til innfasing av auftragstaktik (Vandergriff, 2018). De tyske krigene mot Danmark i 1864, mot Østerrike i 1864 og mot Frankrike i 1870-71 viste at våpenutviklingen hadde forbigått utviklingen innenfor taktikk og doktrine (Vandergriff, 2018). Det ble derfor viktig å utvikle et nytt konsept for kommando og kontroll som muliggjorde selvstendig tenking samtidig som man unngikk uhensiktsmessige handlinger fra ledere på lavere nivå (Widder, 2002).

En av de første til å komme til disse konklusjonene var Feltmarskalk Helmut von Moltke, stabssjef i den prøyssiske Hæren i 1857-1888 (Vandergriff, 2018). I Moltkes memoarer og daglige lederskap introdusert han prinsippene i auftragstaktik.

“Diverse are the situations under which an officer has to act based on his own view of the situation. It would be wrong if he had to wait for orders at times when no orders can be given. But most productive are his actions when he acts within the framework of his commander’s intent” (Franz, 2004, s 3).

Selv om prinsippene om auftragstaktik ble inkorporert i det tyske militærets doktrine gjennom 1800-tallet, møtte det en del motstand. Begrepet auftragstaktik ble for første gang brukt av motstanderne på 1890-tallet for å vise forakt, da det ble sett på som en trussel mot militær disiplin (Widder, 2002). Fra 1914 og til i dag har auftragstaktik vært fast forankret i den tyske Hærens ledelsesfilosofi (Widder, 2002).

Infanteridrillene opplevde noe reform i 1812, og for ledere på høyere nivå ble initiativ, selvstendig tenking og handling viktige faktorer. På lavere nivå ble imidlertid krigføring fortsatt begrenset av blokkformasjonene med enorme mengder av soldater (Widder, 2002, s 3-5). Først da første verdenskrig endte som en langvarig skyttergravskrig og tyskerne innførte stormtroppen, så man behovet for endring av ledelsesfilosofi (Høiback, 2014). De små enhetene måtte kunne utføre oppgavene selvstendig og agere på en dynamisk situasjon uten å være avhengig av direkte ordre. Herfra fikk “auftragstaktik” slå rot og skulle utvikle seg til intensjonsbasert ledelse slik vi kjenner det i dag (Høiback & Ydsteboe, 2012). Selv om ledelsesfilosofien fikk en prinsipiell endring, så har de fleste vestlige militærmakter vurdert det dithen at Clausewitz og hans beskrivelser av krigens natur og dens konsekvens for lederens karakter fortsatt er relevant (Høiback & Ydsteboe, 2012). Det som kan sies å være den store forskjellen i militære konflikter i dag er den politiske faktoren. I dag er mange konflikter ikke-eksistensielle, og derfor er politisk vilje til for eksempel å akseptere tap av menneskeliv lavere (Høiback & Ydsteboe, 2012). Begrepet friksjon er imidlertid ikke begrenset til kun å anvendes om eksistensielle konflikter. Når krigen i større og større grad politiseres, kan utfordringer som utspiller seg i det politiske domenet, sannsynligvis også omfattes av begrepet “friksjon”. I tillegg har globaliseringen og informasjonsteknologien utviklet seg enormt de siste 50 år, og det soldater gjør kan raskt få konsekvenser. Dette krever i enda større grad selvstendighet hos den enkelte soldat.

2.3 Forsvarets ledelsesfilosofi

I punkt 06005 i Forsvarets fellesoperative doktrine (FFOD) beskrives følgerskap som en essensiell faktor for å lykkes med effektiv ledelse på taktisk nivå. Følgerskap innehar positive kvaliteter som kreves av underordnede ledere innenfor rammene av oppdragsbasert ledelse (Forsvarsstaben, 2014, 165). Å utøve godt lederskap må man være selvstendig, faglig dyktig,

ha høy gjennomføringsevne og være flink til å opprettholde dialog med høyere sjef. Det gjelder spesielt når ordre er gjort irrelevant av omstendighetene, og om nødvendig må følgeren ta ansvar for å bryte ordre for å oppnå oppdragets intensjon (Forsvarsstaben, 2014). Følgerskap er ikke ment som en underordning under formell autoritet, men en aktiv og ansvarlig etterlevelse av oppdragets hensikt og sjefens intensjon innenfor normer og verdier Forsvaret representerer (Forsvarsstaben, 2014, s 165).

FFOD beskriver ledelse gjennom holdninger og handlinger som er verdiforankret. Lederskap er å påvirke enkeltindivider og grupper til å arbeide mot et felles mål (Forsvarsstaben, 2007, s 162). Dette gjøres gjennom å gi dem en hensikt, ressurser, nødvendig styring og motivasjon. Troverdige lederskap omfatter verdier, kunnskaper og ferdigheter og utøves gjennom handling. Kravet til ledere innenfor den militære profesjon kan sammenfattes med å “være - vite – handle” (FFOD, 2017, side 162).

Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse (FSGL) fra 2012 beskriver individuelle forutsetninger for oppdragsbasert ledelse. Herunder er det ønskelig at vedkommende kan:

- Takle usikkerhet
- Mestres komplekse omgivelser
- Overkomme maktesløshet
- Unngå følelsesmessig oppløsning
- Kunne bygge relasjoner og skape tillit
- Være tilpasningsdyktig og fleksibel
- Være en rollemodell (Forsvarets høyskole, 2012, s 11).

Det fremstår som at Forsvarets syn på en god leder er svært ambisiøst. Lederen skal være en dyktig taktiker i god fysisk form, som er god på mellommenneskelige relasjoner, er intellektuell, har sunne og riktige verdier, fungerer rollemodell, er motiverende, kan takle usikkerhet og kontinuerlig utvikle eget lederskap (Forsvarets Høyskole, 2012). Det er en vanskelig balansegang i vurderingen av når en ordre skal følges og når denne skal brytes i den hensikt å løse oppgaven som er gitt.

2.4 Oppdragsbasert ledelse

Helt fram til slutten av 80-tallet vektla Forsvaret ordrebasert ledelsesform. Her var lydighet fremtredende og sentralt i utførelsen av konkrete oppgaven (Forsvarets Høgskole, 2012, s 6). Etter Vassdalulykken i 1986 startet en debatt i Forsvaret om hvorvidt en lokal sjef eller sjefen på «bakken» skulle ta avgjørelse om et oppdrag kunne løses eller ikke. Debatten var starten på det som kalles reformen i norsk militær ledelse (Forsvarets Høgskole, 2012). Arbeidet endte i dagens ledelsesfilosofi oppdragsbasert ledelse. Det tok 14 år før oppdragsbasert ledelse ble beskrevet som Forsvarets nye ledelsesfilosofi (Forsvarets Høgskole, 2012, s 6). Konseptet innebærer ledelse hvor lederen på ulike nivåer styrer på oppdrag og intensjon; hva som skal oppnås og hvorfor. De underordnede gis dermed stor grad av handlingsrom til å løse oppdraget innenfor gitte rammer (Forsvarets Høgskole, 2012). Friheten som blir gitt til underordnede avhenger av en profesjonell kultur, hvor alle behersker sine oppgaver. Samtidig må det eksistere en gjensidig tillit mellom sjef og underordnede, samt en ansvarsvilje på alle nivå (Forsvarsstaben, 2007, s 174).

Leser man teoriene og operasjonaliseringen av oppdragsbasert ledelse i FFOD (2007, 2014) vil man raskt kunne gjenkjenne flere av de mest kjente ledelsesteoriene. Dette innebærer blant annet at desentralisering, relasjoner og deltakelse fra medarbeidernes side har blitt mer sentralt i Forsvarets ledelsesideal (Forsvarsstaben, 2007 & 2014). Gjennom å desentralisere organisasjonen har man oppnådd et mer fleksibelt beslutningsnivå hvor beslutningsgrunnlaget ligger hos de som har de beste forutsetningene for å ta riktige beslutninger (Forsvarsstaben 2007, s 57).

Utfordringen for en sjef er at beslutninger som blir fattet på et lavest mulig nivå, kan være vanskelig å kombinere med det overblikket og langsiktigheten som er ønsket av en operasjon på et politisk nivå (Forsvarsstaben, 2007, s 57). Her må man vurdere om undergitte har forstått sjefens intensjon, eller om man må utøve større grad av kontroll. Dette underbygger oppdragsbasert ledelses fleksibilitet basert på situasjonen. Det nevnes nemlig at man også kan ta i bruk detaljerte ordrer og mer direkte kontroll ved behov (Forsvarsstaben, 2007). For at dette skal fungere optimalt er det viktig at lederen har den nødvendige treningen for å veksle mellom en demokratisk og autoritær ledelsesstil (Sander, 2019). I tillegg må man være

oppmerksom på at utstrakt bruk av sistnevnte metode kan virke tempodrepende, samt undergrave tillitsfølelsen innad i organisasjonen. Undergitte kan også føle at det å ta ansvar og handle på eget initiativ blir mindre attraktivt (Forsvarsstaben, 2007, s 23).

Den uklare situasjonen som eksisterer i dagens operasjonsmiljø, skal ifølge FFOD (2014) bli motvirket av oppdragsbasert ledelse ved at man “gjør sjefen i stand til å ta beslutninger i uforutsette og uklare situasjoner” (Forsvarsstaben, 2014, s 171). Dette er i stor grad basert på en tillit til organisasjonen, samt at man forutsetter at hver enkel lokal sjef evner å handle på bakgrunn av sjefens intensjon. Oppdragsbasert ledelse gir rammer for meningsfull prosessering og deling av informasjon, da dette tvinger høyere sjef til å omgjøre informasjonen til forståelsesfulle ordre til underordnede. Samtidig kan underordnede operere selvstendig og med høyt tempo i det komplekse og uoversiktlige operasjonsmiljøet (Forsvarets Høgskole, 2012). På bakgrunn av dette skal oppdragsbasert ledelse være nøkkelen til suksessfull kommando og kontroll i dagens stridsfelt (Widder, 2002, s 8).

2.5 Hva innebærer dette for den militære lederen?

I dag er politisk forståelse viktigere på et lavere nivå enn toppledelse, slik Clausewitz beskriver. Det er en utbredt oppfatning at oppdragsbasert ledelsesfilosofi krever at utøvende enheter på bakken må ha forståelse for sin rolle (Forsvarsstaben, 2014). Det som omtales som den strategiske korporal innebærer at handlinger på taktisk nivå kan ha store konsekvenser på strategisk og politisk nivå da det kan bidra til å øke spenningen mellom parter (Serritzlev, 2018). Eksempelvis i 1995 da daværende direktør på rakettskytefeltet, Kolbjørn Adolfsen, iverksatte en planlagt rakettskyting. Grunnet feilkommunikasjon mellom norske og russiske myndigheter resulterte denne hendelsen i noe av det nærmeste verden har vært atomkrig. Minutter etter forskningsraketten gikk i været trodde russerne at de fanget opp amerikanske missiler fra en ubåt i Norskehavet. Varslingen fra General Kolesnikov gikk til President Boris Jeltsin med beskjed om at han måtte iverksette et motangrep. Motangrepet ville vært et tastetrykk etterfulgt av 8000 strategiske atomraketter mot forhåndsdefinerte mål i USA og NATO-land. Under oppskytingen av forskningsraketten var direktør Adolfsen fraværende. Dette betyr at en operatør på taktisk nivå mest sannsynlig var det utøvende leddet

ved oppskytingen. Dette illustrerer at handlinger på taktisk nivå kan ha store konsekvenser på strategisk/politisk nivå (Budalen & Klausen, 2012).

Kompetanse til å fatte gode beslutninger i ekstreme situasjoner oppnås gjennom høyere utdanning, praksisarenaer og oppdragsspesifikk trening. For å kunne dra kunnskap ut av dokumenter, kart og lignende kreves det mengdetrening. Dette innebærer virkelighetsnær utdanning av individet og trening av individ og grupper i et miljø som simulerer krigens natur (Bratland, 1950). Etterretningsgrunnlaget til en leder er i dag ofte bedre enn hva det var på Clausewitz' tid. I dag er det andre og mer pålitelige sensorer og produkter som gir grunnlag for økt situasjonsforståelse hos lederen. Poenget til Clausewitz er likevel relevant da en alltid ønsker mer informasjon, men aldri vil føle at man har fått tilstrekkelig mengde. Man må likevel kunne ta kvalifiserte beslutninger, og det kreves en viss grad av intellekt for å kunne mestre dette under stressende forhold (Clausewitz, 1993). Bratland kommer med eksempler på hvordan planlegging bør trenes i stressende omgivelser. Dette forsterker behovet for mengdetrening av plan- og beslutningsprosess, også i ubehagelige og stressende situasjoner (Bratland, 1950).

Bratlands erfaringer fra invasjonen av Normandie beskriver hvordan friksjon påvirker mennesket og i hvilken grad lederen blir påvirket i møte med krigen (Boe, Hage og Kjørstad, 2012). Kvaliteten på arbeidet synker, humøret daler og soldater kommer med sine problemer til lederen som skaper en stor påkjenning på lederen.

“Fra å ha en veltrimmet, glad, dristig og selvsikker soldat fikk man nå et tregt, usikker, hjelpeløst og humørfattig individ med et konstant behov for moralsk hjelp og oppmuntring” (Boe, Hage og Kjørstad, 2012, s 43).

Momenter som er verdt å tenke på er seleksjon av ledere og soldater, spesifikk trening for å opparbeide tilstrekkelig viljestyrke og toleranse av fysiske og psykiske påkjenninger (Boe, Hage og Kjørstad, 2012). Samtidig må man forsøke å utsette soldatene for trening som fører til tilvenning til farlige situasjoner slik at opplevd stress reduseres (ibid.).

Sverre Bratland (1950) beskriver tre type egenskaper som må trenes før deltakelse i strid:

1. Taktiske kunnskaper
2. Fysisk kondisjon
3. Mental skikkethet (Boe, Hage og Kjørstad, 2012).

Før landingen i Normandie vurderte Bratland seg selv som skikket på alle tre punkter (Bratland, 1950, s 46-51). Fysiske påkjenninger og taktiske utfordringer opplevdes enklere i striden enn under trening og manøver. Samtidig følte han seg på ingen måte tilstrekkelig mentalt skikket (Bratland, 1950, s 46-51).

Bratland fikk oppleve psykiske påkjenninger på kroppen: Frykt og angst for tap av soldaters liv, støy, soldaters følelser, ansvaret og ensomheten i det å være leder (Bratland, 1950, s 46-51). Han skriver videre at det bør stilles krav til ledere som skal ut i lignende situasjoner. Bratland mener at en leder må ha overbevisende tro på seier, være fullstendig klar over sitt ansvar, ha emosjonell kontroll, vise godt humør, gi moralsk hjelp til soldater, mestre fysisk og psykisk førstehjelp (Bratland, 1954). Han mener at han ville stilt mye sterkere på stridsfeltet om han hadde hatt omfattende utdanning i militær psykologi, kjennskap til stridsfeltet og forstått hvordan man selv påvirkes av dette (Bratland, 1954). Videre konkluderer han med at all trening og øving i fredstid bør prioritere faremomenter, administrative spørsmål, generell usikkerhet og simulere sårede.

Bratland skriver at realistisk utdanning av soldater er svært viktig. Høyere nivåer må stille krav til egen avdeling og sjefens utdanningsplan (Bratland, 1950, s 46-51). Sammenheng mellom teori og praksis må være lik som i primæroppdraget og det må stilles krav til refleksjonsnivå til individet. Skal realistisk trening ha effekt må lederen hjelpe individet med å sette det i en kontekst som er relevant for oppdraget (Bratland, 1950, s 46-51). Bevissthet rundt den psykologiske byrden en leder føler på grunn av sine beslutninger, må også prioriteres i utdanningen. Videre må det trenes på beslutninger som kan føre til tap av egne liv, og iverksette planer som innebærer høy risiko (Bratland, 1950, s 46-51). Slike beslutnings- og treningsarenaer kan være svært effektivt å forberede befal til å håndtere lignende situasjonen i skarpe operasjoner. Lederens ansvar innebærer med andre ord at

vedkommende selv og undergitte er klare for krigen, med alt dette innebærer (Bratland, 1950, s 46-51).

2.6 Oppsummering empirisk kontekst

Vi har forsøkt å beskrive hvilken empirisk kontekst respondentene våre sto ovenfor da de deltok på internasjonale operasjoner. Den empiriske konteksten viser til historiens utvikling av hvordan krigføring og kravet om ledelse har endret seg med tiden. Gjennom utvikling av taktikk og teknologi har konstant endring blitt en del av vår verden. Ekstreme situasjoner stiller høye krav til befal og soldater. Krigens natur og soldatenes treningsstandard har en klar påvirkning på hvordan befalet lykkes i lederrollen. For å konkretisere kravene er vi nødt til å se på befalets evner, kunnskaper, ferdigheter og holdninger i tråd med om de kan trenes til å lykkes i slike situasjoner. Flere av momentene i dette kapittelet har dannet grunnlag for spørsmålene i intervjuguiden. Spørsmålene som er formet ut fra den empiriske konteksten er knyttet opp til kravet til lederen og forskningsspørsmålene.

3 Teori

I dette kapittelet vil vi redegjøre for teoretiske perspektiver som skal systematisere den empiriske konteksten opp mot forskningsspørsmålene. Teorigrunnlaget for denne oppgaven vil ta for seg fire forhold. Sammenhengen mellom transformasjonsledelse og oppdragsbasert ledelse, kombinasjonen av erfaringslæring og organisasjonslæring, og Forsvarets fokus på utvikling og endringsledelse.

3.1 Transformasjonsledelse og oppdragsbasert ledelse

Transformativ, eller transaksjonsledelse, ble beskrevet av Bass og Riggo (2006) i deres «helhetlige lederskapsmodell». Transformativ ledelse forbindes gjerne med positive organisatoriske konsekvenser, som motivasjon, trivsel og lav turnover (Jacobsen, 2019, s 131). Transformativ ledelse regnes i lederskapslitteraturen for å være inspirerende og appellere til menneskers indre motivasjon. Det overordnede målet for transformasjonsledelse er, ifølge Bass og Riggo, å effektivisere organisasjonen. Dette målet vil nås gjennom å skape motiverte ansatte som ønsker å være på jobb og således er mer produktive den tiden de er på jobb (Bass & Riggo, 2006).

Ifølge Hetland (2008) vektlegger transformasjonsledelse verdier og visjoner, og er karakterisert ved fire sentrale aspekter.

- Lederen har utstråling og virker som en god rollemodell
- Lederen motiverer via inspirasjon og er visjonær
- Lederen oppmuntrer til at organisasjonens medlemmer stiller spørsmål ved tingenes tilstand og utfordrer til å tenke nytt
- Lederen viser omtanke for hvert individs unike behov (Hetland, 2008).

Disse punktene omtales også som idealisert innflytelse, individuell oppfølging, intellektuell stimulering og inspirerende motivasjon. Med riktig bruk av transformasjonsledelse opplevde ansatte at deres engasjement og innsats betydde noe for organisasjonens mål (Hetland, 2008).

Som et resultat av dette ble transformasjonsledelse sett på som noe meget positivt i ledelsesteorien. Det ble tydeliggjort at ledere med motiverende lederstil har blitt sett på av ansatte som gode ledere. Lederstilen samhandler positivt både for underordnede og overordnede (Hetland, 2008).

Når en arbeidstaker gjør en jobb for en arbeidsgiver, gjøres dette i bunn og grunn for en belønning. Det er ikke mulig å ansette regnskapsførere i et revisjonsfirma, uten å tilby dem lønn. Å skape motivasjon og oppslutning om organisasjonens mål gjøres altså gjennom belønning (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Samtidig har forskning vist at det finnes andre faktorer enn lønn for å motivere ansatte til å jobbe produktivt. Det er en kjensgjerning at også selvfølelse og opplevelse av selvrealisering hos en arbeidstaker vil innvirke positivt (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Litt eldre ledelsesteorier, som gjerne fokuserer tungt på transaksjoner, har ifølge Bass og Riggo (2006) ikke tatt hensyn til menneskers ulike psykologiske behov. Det er mulig å oppnå gode resultater gjennom transaksjonsledelse, men ifølge Hetland kan utmerkede resultater kun oppnås gjennom ledelse som også fokuserer på følelser og verdibaserte aspekter (Hetland, 2004).

For å forstå hva transformasjonsledelse innebærer i praksis, er det nødvendig å se nærmere på de forskjellige delene av utøvelsen av slik ledelse. En del av den praktiske utøvelsen kan kjennetegnes ved «idealisert innflytelse» (Jacobsen & Thorsvik, 2007). I litteraturen er dette også omtalt som karisma hos lederen. Viktige kjennetegn ved karismatiske ledere er evne til å skape tillit. De er ledere som medarbeidere stoler på (Jacobsen & Thorsvik, 2007).

En nærliggende komponent av transformasjonsledelse er også «inspirerende motivasjon». Dette handler ikke nødvendigvis om at lederen skal være karismatisk, men å motivere de ansatte gjennom å skape entusiasme i arbeidsgruppen (Hetland, 2008). Dette kan eksempelvis gjøres gjennom skryt, informere om oppgavens viktighet, eller inkludering i planlegging (Bass og Riggo, 2006). Dette i motsetning til det som ofte forbindes med ledelse i større organisasjoner som ofte fokuserer tungt på regler, prosedyrer og formaliteter.

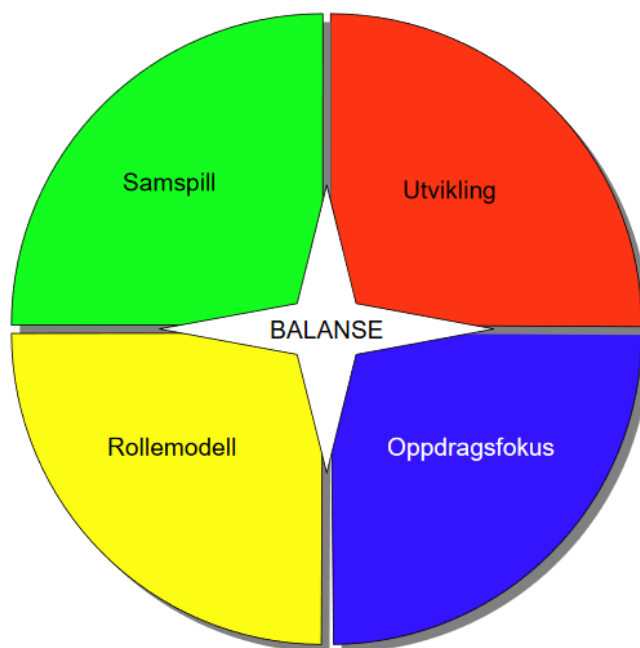
En annen praktisk side ved transformativ ledelse er individuell oppfølging. Dette går i all hovedsak ut på å tilpasse lederstilen til de undergittes kompetanse og motivasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Et eksempel for å belyse dette kan være en instruktør på en skyteøvelse i heimevernet. En soldat som ikke har skutt noe særlig med rifle, men er motivert for å lære dette, vil kreve et annet type lederskap enn en soldat som har vært på skytterlandslaget i rifleskyting, men helst ikke ønsker å delta på heimevernsøvelsen. Soldatene får samme lønn for å være der, men det kreves helt andre tiltak enn kun lønn, for å få begge til å prestere utmerket. Av det som fremkommer i litteraturen om transformasjonsledelse, synes det som at det sentrale og gjennomgående temaet er å motivere de ansatte gjennom å tilfredsstille deres behov (Jacobsen & Thorsvik, 2019).

Behov for intellektuell stimuli, behov for tilrettelegging og støtte, behov for å oppleve arbeidet som meningsfylt etc. Et spesielt interessant aspekt ved transformasjonsledelse, er at teorien kan sees på som en motsetning til gammeldagse holdninger som går ut på at menn er bedre ledere enn kvinner (Storvik, 2002a).

Hærens grunnleggende ledelsesfilosofi er som nevnt oppdragsbasert ledelse. Det innebærer at ledere på ulike nivåer påvirker sine underordnede til handling gjennom å beskrive hva som skal oppnås og hvorfor det skal oppnås (Forsvarets Høgskole, 2012, s 6). Etter at oppdraget er formidlet til de undergitte vil det naturlig utløse initiativ og involvering, da de selv får lage egne planer om hvordan det skal løses. Oppdragsbasert ledelse motiverer til desentralisering av myndighet så langt det er mulig (Forsvarsstaben, 2007).

Videre beskrives balansert lederatferd som en forutsetning for, og forventning til, oppdragsbasert ledelse. Lederatferden legger til grunn tre forhold som innebærer:

- 1) Oppdragsfokus – lederen skal være mål- og resultatorientert, og «styre» ressurser og prosesser for å gjennomføre oppgaver.
- 2) Samspill – lederen skal motivere, inspirere og stille krav til individene, og gjennom dette bidra til å styrke deres kompetanse og trygghet, og bygge samhold i organisasjonen.
- 3) Utvikling – lederen skal være nytenkende og kreativ, og derav være oppmerksom på utvikling i omgivelsene for å se muligheter for læring og forbedring i organisasjonen (Forsvarssjefen, 2012, s 12).



Figur 2: Balansert lederatferd (Forsvarsstaben, 2012, s 13).

Slik balansert lederatferd er presentert har den klare likhetstrekk med transformasjonsledelse som karakteriseres av ledere som motiverer, oppfordrer til nytenkning og viser individuell omtanke. Hæren har utviklet en utpreget verdibasert ledelse. Hærens kjerneverdier respekt, ansvar og mot har grunnpilarene for hvordan befal skal innrette lederskapet sitt. Ved

verdibasert ledelse er lederens oppgave å skape engasjement rundt verdigrunnet i Forsvaret. I Hæren er kjerneverdierne et høyaktuelt tema som ofte blir diskutert. Selv om verdiene har en bred anvendelse, har de blitt forankret i operative krav og beskriver forventninger til ledere i Forsvaret. Tydelig lederskap på alle nivåer i Hæren er helt avgjørende for organisasjonen, spesielt ved trening og utøvelse av Forsvarets samfunnsoppdrag «in extremis» - å være statens legitime voldsapparat (Forsvarssjefen, 2012).

3.2 Erfarings- og organisasjonslære

3.2.1 Erfaringslære

Kolb (1984) anser ikke klasserommet som den eneste arena for læring, men mener at læring på arbeidsplassen, familie eller samfunnet også er viktig. Kolb bygger sin teori om erfaringsbasert læring på tre læringstradisjoner:

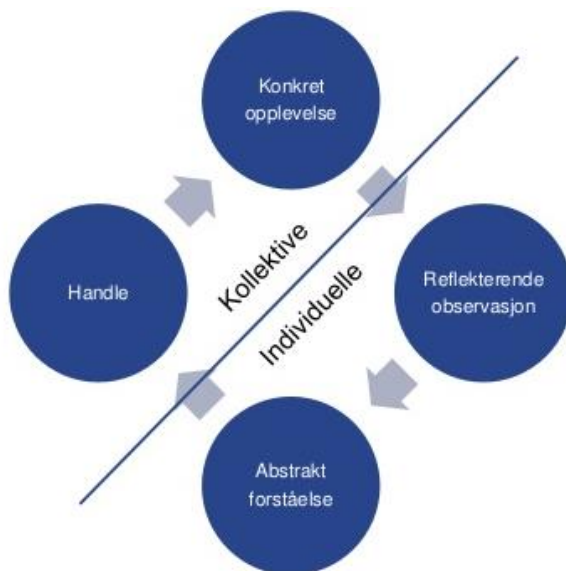
1. Erfaringsbasert læring i høyere utdanning (Dewey, 1938)
2. Erfaringsbasert læring i trening og organisasjonsutvikling (Lewin, 1946)
3. Kognitive utviklingstradisjonen av erfaringsbasert læring (Piaget, 1970).

I Deweys sier at “*there is an intimate and necessary relation between the processes of actual experience and education*” (Dewey, 1938, s 20). Dewey beskrev læring som en aktiv individuell prosess, som utføres av den som lærer, også kalt *learning by doing*. Lewin mener at direkte erfaring er svært viktig i tilbakemeldingsprosesser (Kolb, 1984). Tilbakemeldingene danner grunnlag for en kontinuerlig prosess av målrettet endring og evaluering av konsekvenser av handlingen. Piaget i Kolb (1994) mener at individet lærer ved å utvikle kognitive strukturer. Gjennom disse strukturene forstår mennesker sine omgivelser og de andre gjennom menneskenes samhandling med omgivelsene.

Kolb (1984) beskriver tilføring av ny kunnskap som en prosess bestående av to mekanismer; integrasjon og substitusjon. Mennesker skal integrere ny kunnskap i allerede eksisterende kunnskap og erstatte kunnskap med ny kunnskap. Kolb ser læring som

«(...) the process whereby knowledge is created through the transformation of experience» (1984, s 38).

Kolb mener at erfaringslæring vil innebære å teste informasjon tilført i klasserommet mot virkelige livserfaringer. Ved en slik reflekterende og praktisk prosess vil menneskene omforme både informasjonen og erfaringen til ny kunnskap. Kolb konkluderer med at ny kunnskap, ferdigheter og holdninger erverves gjennom konfrontasjon mellom de fire ulike delene som utgjør *the experimental learning cycle* (Kolb, 1984). I denne lærings sirkelen vil organisasjonens individer kunne konkretisere erfaringer basert på observasjoner og refleksjoner. Observasjonene fortolkes og skaper en ny forståelse. Videre må den nye forståelsen implementeres, som vil resultere i adferdsendring. Lærings sirkelen blir dermed seende slik ut:



Figur 3: Kolb lærings sirkel (Kolb, 1984).

Konkret opplevelser erfares verden gjennom egne sanser (Kolb, 1984, s 68). Det fokuseres på å føle istedenfor å tenke, på unikheden og kompleksiteten ved realiteten heller enn teorier og generalisering. Mennesker som trives under slike forhold liker, og er gode til å relatere seg til andre. De er ofte gode intuitive beslutningstakere og fungerer godt i ustrukturerte situasjoner (Kolb, 1984).

Reflekterende observasjon forstås som meningen med idéer og situasjoner ved nøye observasjon og upartisk beskrive disse. Mennesker med slik orientering liker å forstå situasjoner og idéer, samt er god til å se deres implikasjoner. De er gode til å se situasjoner fra forskjellige perspektiver og verdsetter ulike synspunkter. Videre setter de pris på tålmodighet, upartiskhet og gjennomtenkte meninger (Kolb, 1984).

Abstrakt forståelse nytter logikk, idéer og begreper. Menneskene vektlegger tenking i motsetning til følelser og bygger generelle teorier i motsetning til å intuitivt forstå unike eller spesifikke områder. Mennesker med slik orientering liker og er god til systematisk planlegging, manipulering av abstrakte problemer og kvantitative analyser. De verdsetter disiplin i analyse av idéer, presisjon og strenghet (Kolb, 1984).

Handling fokuserer på aktiv påvirkning av mennesker og endre situasjoner. Menneskene vektlegger praktiske anvendelser i motsetning til reflekterende forståelse. De liker pragmatisk interesse for hva som virker i motsetning til hva som er absolutt sant. Mennesker med en slik orientering liker og er gode til å få ting utført. De er villige til å ta risiko for å oppnå målene sine. De verdsetter også å ha innflytelse på miljøer rundt seg og er svært resultatorientert (Kolb, 1984).

Kolbs lærings sirkel utgjør fire komponenter i våre personlige læringsstiler. Balanse mellom abstrakt forståelse og konkret opplevelse viser hvor mye en vektet mot det abstrakte, snarere enn det konkrete (Kolb, 1984). Balansen mellom handling og reflekterende observasjoner viser hvor mye en trives med aktiv eksperimentering heller enn reflekterende atferd. Kolb sier ikke disse læringsstilene som fastsatt, men som at de varierer fra situasjonen en står i. Å lære vil innebære å fortløpende velge hvilken læringsferdigheter som skal anvendes ut fra

situasjonen. På grunn av krigens uoversiktlige vesen vil det være fordelaktig å trene befal til å fungere godt i ustrukturerte situasjoner, hvor de relaterer seg til intuitiv beslutningstaking, gjerne basert på manglende informasjonsgrunnlag. De må således være villige til å ta noe risiko for å oppnå sine mål. De bør like å få ting utført, blant annet fordi de verdsetter å ha innflytelse på miljøet rundt dem og liker å se resultater (Kolb, 1984).

3.2.2 Organisasjonslæring

”Mind can never find expression, and can never come into existence at all, except in terms of a social environment” (George Herbert Mead, 1934).

Argyris og Schön fremstiller to typer handlingsteorier: *theory of action* og *espoused theory*. *Theory of action* er teorier som beskriver hva vi bør gjøre, normative teorier, mens *espoused theory* beskrives som det ansatte i en organisasjon faktisk gjør (Lewin et al, 1994). Argyris og Schön argumenterer for at organisasjonslæring foregår gjennom at enkelte organisasjonsmedlemmer kontinuerlig endrer sine egne analytiske briller, offentlige kart og bilder av organisasjonen. Det resulterer i endringer i organisasjonens *espoused theories* (Argyris & Schön, 1996).

Argyris og Schön ser viktigheten av tilbakemeldinger i læringsprosessen. De forklare to sentrale tilbakemeldingsmetoder i sine diskusjoner rundt organisasjonslæring: enkeltkretslæring og dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1996). Hvis en organisasjon opplever samsvar mellom sin intensjon og det faktiske resultatet, eller forsøker å korrigere manglende samsvar ved å endre adferd, vil dette være et uttrykk for enkeltkretslæring. Hvis organisasjonen ved manglende samsvar også korrigerer søkelyset mot og endrer de styrende variablene i organisasjonen, innebærer dette dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1996).

I likhet med Argyris og Schön mener Dixon (1999) at kollektiv læring handler om utvikling av felles oppfatninger og holdninger, kollektive kart eller meningsstrukturer. Dixon ser tre type meningsstrukturer. De private, de tilgjengelige og de kollektive strukturer. De private holder individet for seg selv og kan både være bevisste eller ubevisste. De tilgjengelige er den enkeltes villighet til å dele med andre. De kollektive er de bevisste og ubevisste kognitive strukturer som medlemmene har til felles som for eksempel normer, verdier eller virkelighetsoppfatninger (Dixon, 1999).

Dixon mener at organisasjonslæring som overgang fra individuell til kollektiv læring, skjer via de tilgjengelige meningsstrukturene. Organisasjonslæring vil være en form for læringssyklus (Dixon, 1999). Han mener at individuell læring handler om å forstå hva vi erfarer ute i verden, at hver enkelt danner egne tolkninger og at den mening vi danner påvirker våre handlinger. Kolbs (1994) erfaringslæringssirkel kan derfor representere genereringsfasen i Dixons organisasjonslæringssirkel.

Kjernen i organisatorisk læring er den individuelle læringen. Individet skaper mening av informasjonen og bringer dette videre til andre medlemmer (Dixon, 1999). Det vil være interessant å få kartlagt hva slags generering av informasjon som foregår ute på oppdrag. Integrasjon av ny informasjon i organisasjonen betyr innarbeiding av informasjon. Kunnskapen må komme til de som trenger den. Forsvaret må således ha systemer for å spre informasjon til de ulike delene av organisasjonen. For å få en helhetlig forståelse av den informasjon som kommer inn, er det i henhold til Dixon viktig at informasjon generert ute integreres i hele organisasjonen. Uten å få tilgang til hele bildet, vil medarbeidere ikke fullt ut forstå informasjonen.

Dixon (1999) forklarer at det finnes flere årsaker til at integrasjon av informasjon er vanskelig. Ikke all informasjon som tilføres organisasjonen er relevant. En kollektiv fortolkning vil muliggjøre at informasjonen anses som viktig, vil bli tatt vare på. Den siste fasen i Dixons (1999) organisasjonslæringssyklus viser til at den enkelte skal kunne handle ansvarlig ut fra sin fortolkning. Hvis ikke det skjer vil læringssyklusen bli brutt. For denne

oppgaven vil det være av interesse å se om erfaringer som oppleves som nyttige av befalet, faktisk resulterer i endringer i handling i organisasjonen. Dixons budskap er at alle må delta i alle ledd i læringssirkelen for at organisatorisk læring skal oppstå. Blir kjeden brutt, opphører læringen. Handling er det viktigste i denne læringssirkelen. Etter vellykkete og gjentatte gjennomføringer av syklusen, vil de tilgjengelige meningsstrukturene anta form av kollektive strukturer. Dixon (1999) beskriver her en gradvis utvikling av organisasjonskultur, via erfaringsbasert læring. Ved generering av erfaringer ute på skarpe oppdrag, etterfulgt av integrering og kollektiv fortolkning av erfaringene i organisasjonen, vil kunne resultere i organisasjonslæring.

Lederskap i Forsvaret må sette fokus på utvikling av fellesskap, på å skape en kultur for integrasjon av et effektivt kunnskapssystem. I prosessen må ledelsen stille spørsmål ved dagens tilværelse, koble ansatte som har noe å bidra med og tilrettelegge forholdene for at fellesskapet skal kunne utvikle en effektiv praksis. Blir erfaringer og kunnskap liggende i disse nettverkene, og ikke inngår i læringsprosessen og kollektiv fortolkning i organisasjonen, vil ikke organisasjonslæring skje (Dixon, 1999).

3.3 Endringsledelse

Kotter definerer endringsledelse der han vektlegger at ledelsens oppgave er å definere hvordan fremtiden skal se ut, og som videre har ansvaret for å få med mennesker på visjonen og inspirere ansatte til å gjøre visjonen til virkelighet.

”Leadership defines what the future should look like, aligns people with that vision, and inspires them to make it happen” (Kotter, 1996, s 35).

Videre har Kotter skilt mellom *management* og *leadership*. *Management* er prosesser som skal sørge for at et komplekst system av mennesker og teknologi skal fungere godt. Det viktigste aspektet av *management* inkluderer planlegging, budsjettering, organisering,

problemløsning og kontrollering. *Leadership* har til hensikt å definere hvordan fremtiden skal se ut, vise retningen for de ansatte og inspirere de til å få det til å skje uavhengig av oppdukkende utfordringer (Kotter, 1996, s 25).

Definisjonene påpeker at det ikke er mulig å gjennomføre endring uten en form for leder eller ledelse. Ifølge Caldwell (2003) er det toppledelsen som står for endringsledelsen. Det betyr at toppledelsen har som oppgave å se for seg, initiere, støtte og tilrettelegge strategisk endring ved bruk av transformasjonsledende natur (ibid.). Videre omhandler *leadership* å ha evnen til å påvirke de ansatte, skape en visjon og driv, sette i gang endringsprosessen, bygge plattformer for endring og være pågangsdriveren for endring. Martinsen (2012) beskriver at transformasjonsledelse er en form for ledelse som blir knyttet til endring.

Abrell-Vogel og Rowold (2014, s 903) mener endringsledelse vektlegger transformasjonsledelse. Dette formen for ledelse blir sett på som den mest aktive ledelsesatferden som har som formål å samkjøre de ansatte for gruppen eller organisasjonens mål.

Forsvarets utviklingsorienterte atferd underbygger avdelingens evne til å være fleksible, kreative og nytenkende. Slik lederatferd karakteriseres ved oppmerksomhet som rettes mot omgivelsene for å identifisere trusler og muligheter, evne til strategisk planlegging, iverksette og lede utvikling og endring for å møte nye situasjoner, oppmuntre til kreativ tenking og nye ideer, samt tilrettelegge for kollektiv læring. Utviklingsorienterte ledere viser også vilje og evne til å lære og utvikle seg som ledere (Forsvarets Høgskole, 2012, s 13).

3.4 Oppsummering av teori

Transformasjonsledelse vektlegger verdier og visjoner og karakteriseres med at lederen er en rollemodell, lederen inspirerer, motiverer og oppmuntrer til at organisasjonens medlemmer stiller spørsmål ved tingenes tilstand og utfordrer til nytenking. Med riktig bruk av transformasjonsledelse opplever ansatte at lederens engasjement og innsats betydde noe for organisasjonens mål (Hetland, 2008). Forsvaret beskriver balansert lederatferd legger til grunn tre forhold som er forutsetninger for å lykkes med oppdragsbasert ledelse. Lederen skal være mål- og resultatorientert, og styre ressursene og prosesser for å gjennomføre oppgaver. Lederen skal motivere, inspirere og stille krav til individene, og gjennom dette bidra til å styrke deres kompetanse og trygghet. Lederen skal være nytenkende og kreativ, og derav oppmerksom på utvikling i omgivelsene for å se nye muligheter for læring og forbedring i organisasjonen (Forsvarssjefen, 2012).

I og med at Forsvaret ikke kan være forberedt på alt som møter dem, bør de fungere godt i ustrukturerte situasjoner. Situasjoner som kan kreve at lederen må løse oppgaven og intuitivt ta beslutninger, gjerne basert på et mangelfullt informasjonsgrunnlag. De må således være villige til å ta risiko for å løse oppdraget. Lederskapet i organisasjoner må sette fokus på utvikling av fellesskapet. Man må skape en integrering av et effektivt system for kunnskapsoverføring. Prosessen må tuftes på at ledere i organisasjonen må stille spørsmål ved nå-situasjonen, koble sammen ansatte som har noe å bidra med og legge til rette forhold for at fellesskapet kan utvikle en effektiv "beste praksis". Om man ikke tilrettelegger for deling av kunnskapen som individene besitter, vil ikke organisasjonslæring finne sted da man ikke får nytten et kunnskapssystem der flere kan delta på den kollektive fortolkningen av kunnskapen.

Endringsvilje og utvikling er et lederansvar. Det er ikke mulig å endre organisatoriske prosesser eller kunnskap uten en form for leder eller ledelse. Forsvarets fokus på utvikling bidrar til å øke fleksibilitet, kreativitet og nytenking. Utviklingsorienterte ledere viser vilje og evne til å lære og utvikle seg som ledere. Slik lederatferd karakteriseres gjennom fokus på omgivelsene for å identifisere trusler og muligheter, evne til strategisk planlegging, iverksette og lede utvikling og endring for å møte nye situasjoner. Samtidig må lederen oppmuntre til kreativ tenking og nye ideer, samt tilrettelegge for kollektiv læring.

3.4.1 Forventninger til funn i intervju

På bakgrunn av den teoretiske redegjørelse og den empiriske konteksten som er presentert har vi utledet et par forventninger/antakelser til funn i empirien vi skal samle inn. Forventningene til funn er som følger:

Forventning 1: Grundig seleksjon av ledertalenter vil øke sannsynligheten for å lykkes under lederutdanning.

Forventning 2: Fokus på realistisk trening er avgjørende for å redusere stress og kunne handle korrekt i krevende situasjoner.

Forventning 3: Respondentene har hatt høyt fokus på utvikling og endring etter erfaringer fra kamphandlinger.

Forventning 4: Et godt samhold er avgjørende for å kollektivt håndtere ekstreme situasjoner.

4 Metode

For å besvare spørsmålene om hvordan Forsvaret utdanner fremtidige sersjanter i ledelse, og i hvilken grad de ferdigutdannede lederne er forberedt på å utøve ledelse i krig, kombineres noen ulike forskningsmetoder. I kapittel 4 redegjøres det for forskningsdesign og metode. Videre vil utvalgsstrategien for intervjuobjektene, samt datainnsamlingsprosessen beskrives. Metodekapittelet vil avsluttes med en metode- og kildekritikk, for å vurdere oppgavens validitet.

4.1 Forskningsdesign og metode

For å finne svar på spørsmålene oppgaven stiller, har vi gjennomgått styrende dokumenter fra Forsvarets befalsutdanning, samt utarbeidet et spørreskjema som rettes mot utvalgte ressurspersoner i Forsvaret. Vi har valgt å samle inn kvalitative data gjennom intervju, samt dokumentstudie av relevante dokumenter fra utdanningen. Ved på å kombinere dokumentstudiet og et kvalitativt undersøkelsesopplegg, søker vi å samle inn data om hvordan Forsvaret mener utdanningen skal foregå, og hvilke spesifikke grep som tas.

Ved å samle inn data fra intervjuer, har vi skapt et grunnlag for en kvalitativ analyse. Dataene er samlet gjennom manuelle intervjuer, der intervjuer og intervjuobjekt er i samme rom og prater om spørsmålene. Problemstillingen vurderes som for kompleks og sammensatt til å få gode svar gjennom en elektronisk undersøkelse. Manuelle intervjuer gir intervjuobjektet mulighet til å gå i dybden. Intervjuobjektene har inngående kjennskap til oppgavens tematikk, og de kan således belyse flere aspekter ved problemstillingen. Intervjuobjektene er valgt spesifikt, på bakgrunn av deres erfaringer og kompetanse, og er således et kvalifisert utvalg (Jacobsen, 2015, s 178).

Studien som helhet vurderes til å være en case-studie. Ifølge Andersen (2018, s 25) egner casestudier seg til å besvare hvordan- og hvorfor spørsmål. Forutsetningen er at det som skal undersøkes er en pågående sak som foregår i virkeligheten og at saken kan undersøkes. Styrken i en casestudie ligger i å oppnå forståelse for handlinger og prosesser. I en casestudie trekkes grenser i sosialt rom, tidsperiode og tilhørighet til en klasse av fenomener (ibid.).

Denne studien vil altså ta for seg hærens utdanning av befal, og deres erfaringer etter endt utdanning som en avgrenset case.

4.2 Utvalgsstrategi

Respondentene som er utvalgt som intervjuobjekter til datainnsamlingen har inngående kjennskap til caset som skal undersøkes. Det er foretatt et strategisk utvalg av respondenter som vi mener har relevant bakgrunn og erfaring. Det ble foretatt intervjuer med respondenter som vurderes til å ha viktig innsikt i problemstillingen. Funnene fra intervjuene samt undersøkelse av offisielle dokumenter og pensum i Hærens utdanning av befal, vil sammen kunne gi et utfyllende svar på oppgavens problemstilling.

Det presiseres videre at disse respondentene er valgt spesifikt fordi de har egenskaper og erfaringer som gir gode forutsetninger for å skaffe informasjon som kan gi svar på problemstillingen. Det kan sies at det er gjennomført et skjønnsmessig (Halvorsen, 2008), kriteriebasert (Johannesen, 2008) og intensivt (Halvorsen, 2008) utvalg. Intervjuobjektene representerer ikke organisasjonen de jobber i, eller jobbet i, i det respektive tidsrommet intervjuet beskriver. De presenterer sine egne tanker, refleksjoner, handlinger og meninger i intervjuet. Dette tas hensyn til i analysen og konklusjonene senere i oppgaven.

4.2.1 Beskrivelse av utvelgelse og datainnsamlingsprosessen

Etter en analyse av problemstillingen, samt hva som ønskes oppnådd med besvarelsen, kom vi frem til noen kriterier som intervjuobjektene måtte oppfylle. Intervjuobjektene måtte ha gjennomgått befalsskole og ledet mennesker i strid i ung alder eller relativt kort tid etter endt befalsutdanning. Det optimale ville være å intervju befal som er uteksaminert fra den nåværende lagførerskolen for å undersøke effekten av dagens befalsutdanning. I praksis ble dette umulig, da dagens utdanningssystem er så nytt at det ikke finnes uteksaminerte elever fra denne utdanningen som også har ledererfaring fra skarpe stridssituasjoner. Derfor ble det brukt respondenter som hadde lignende utdanning, og som oppfylte kriteriene om stridserfaring etter endt utdanning. Den norske Hæren er liten, og befalskorpset er enda mindre. Enda mindre enn dette igjen er andelen av befal som har utøvd ledelse i krig.

Videre ble det avdekket behov for å intervjuere personer som har innehatt nøkkelroller i selve utdanningssystemet. Det er også et nokså snevert utvalg av personer som har hatt nøkkelroller i hærens utdanningsinstitusjoner. Også her brukte vi vårt nettverk i Forsvaret til å komme i kontakt med relevante intervjuobjekter.

4.2.2 Intervjuet

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide for delvis strukturerte intervju (Johannesen, 2008). Intervjuguiden bestod for det meste av åpne spørsmål, som i stor grad tillot intervjuobjektet å reflektere. Årsaken til valget var at det er relativt få intervjuobjekter som undersøkes, og det interessante er hva det enkelte individ sier og hvordan de fortolker fenomenet de blir spurt om (Jacobsen, 2015, s 147). En sentral forutsetning var at det var problemstillingen som skulle besvares og ikke nødvendigvis hvert enkelt spørsmål i intervjuguiden. Intervjuene ble gjennomført som besøksintervju (Halvorsen, 2008), hvor intervjuobjektet ble besøkt i deres hjem eller på deres arbeidsplass, eller et sted de selv valgte. Intervjuene varte omtrent halvannen time. Av hensyn til intervjuobjektene anonymitet, er det begrenset hvor mye informasjon som kan oppgis om dem.

Totalt seks intervjuobjekter ble intervjuet. I forkant av utvelgelsen ble noen kriterier definert for intervjuobjektene. De skulle enten intervjues i kraft av å ha vært på “produksjonssiden” av utdanningen, eller på mottakende side av denne. Nærmere forklart: de som står for utdanningen, og som gjennomfører denne, og elevene.

Intervjuobjektene på produksjonssiden vil i denne oppgaven omtales som “kategori 1”, mens intervjuobjektene på mottakende side vil omtales som “kategori 2”.

Det ble gjennomført tre intervjuer i hver kategori. Av de tre intervjuobjektene i kategori 1, har de hatt følgende stillinger som er relevant for utdanningen: sjef lagførerskolen, sjef Krigsskolens befalsskole og instruktør på lavere nivå på lagførerskolen. Av de tre intervjuobjektene i kategori 2, har det blitt intervjuet tre personer som har gjennomgått befalsutdanning, og som har utøvd ledelse i skarpe operasjoner kort tid etter utdanning. To av disse har befalsskoleutdanning med ti måneders varighet og en av disse har befalskurs med to

måneders varighet. Befalskurset er en forkortet versjon av den lengre befalsskolen, men stiller større krav til erfaring i forkant av utdanningens start. Forskjellen i utdanning blant respondentene i kategori 2, og spesielt lengden på befalsutdanningen, vil gi enda en ekstra dimensjon til forståelsen for utdanningens innvirkning på respondentenes opplevelser. Det er også viktig å være bevisst denne forskjellen, for å unngå å dra konklusjoner på tvers av utdanningstypene som ikke nødvendigvis er allmenngyldige.

Alle intervjuobjektene i kategori 2 har fungert som ledere i skarpe operasjoner i enten Afghanistan eller Irak, før utløpet av de første to årene etter endt utdanning. To av disse har vært i direkte stridskontakt, og en av dem har mottatt en av Norges høyeste militære dekorasjoner for sine lederprestasjoner. Alle respondentene ble gjort kjent med problemstillingen i forkant, og ble informert om at målet med intervjuet var å finne svar på problemstillingen, og at spørsmålene i seg selv var underordnet dette målet.

4.2.3 Dokumentstudie

For å undersøke hvordan Hæren driver sin utdanning av befal, har vi undersøkt relevante dokumenter som benyttes av lagførerskolen. Dette innebærer styringsdokumenter i Forsvarets utdanningsinstitusjoner som eksempelvis Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn, Forsvarssjefens Grunnsyn på Ledelse og andre relevante håndbøker som er produsert av Forsvaret, Krigsskolen, Forsvarets Høyskole og Lagførerskolen. Gjennom disse dokumentene vil oppgaven kunne avdekke hva hæren ønsker å formidle av kunnskap og læring til sine elever.

4.3 Kilde og Metodekritikk

Temaet for denne oppgaven er svært nærliggende for oss; forfatterne av avhandlingen har jobbet henholdsvis ni og elleve år i Forsvaret. Våre erfaringer, observasjoner og forståelse av Forsvaret som system vil nødvendigvis være preget av at vi har vært medlemmer av organisasjonen i så lang tid. Denne nære tilknytningen kan være en ulempe med tanke på distansering til temaet, samt objektivitet (Halvorsen, 2008). Et eksempel kan være at vi står i fare for å gjøre bekreftelsesfeil, ved at vi bevisst eller ubevisst leter etter funn som vi allerede har en etablert mening om. På den annen side kan denne nærheten til organisasjonen også

være en fordel. To begreper fra vitenskapsteorien som er relevant i denne sammenhenger er *erfaringsnære* og *erfaringsfjerne* begreper (Gilje og Grimen, 2005, s 148). Forskeren er i utgangspunktet en del av en erfaringsfjern virkelighet til det han eller hun undersøker, mens intervjuobjektet bruker erfaringsnære begreper for å beskrive sin virkelighet. Dette kan skape rom for misforståelser. I denne situasjonen kan intervjueren og intervjuobjektets felles tilknytning til denne virkeligheten tenkes å minske sannsynligheten for misforståelser, og dermed gi et bedre analysegrunnlag etter endt intervju. Oppsummeringsvis håper vi at summen av våre erfaringer og bakgrunn fra Forsvaret styrker oppgavens troverdighet fremfor å svekke den.

Det kan også stilles spørsmål til utvalgsstrategien, da vi har noe kjennskap til intervjuobjektene fra tidligere. Samtidig ville det kanskje ikke vært mulig å finne frem til så gode og relevante intervjuobjekter, om vi ikke hadde denne kjennskapen til systemet. Kriteriene for hvilke personer vi valgte å intervjuer var i tillegg så spesifikke at det ikke var veldig mange objekter å velge mellom.

Enkelte steder i oppgaven er det brukt referanser til bacheloroppgaver fra Krigsskolen. Dette er i utgangspunktet kilder som ikke er godt forankret i den akademiske verden, men vurderes til å være relevant i denne sammenhengen. Årsaken til at disse anvendes noen steder, er at en stor del av kunnskapen om militærteori i det norske akademiske miljøet befinner seg på Krigsskolen. En annen spesifikk årsak til at funnene i disse oppgavene oppleves som relevant, er at forfatterne selv er befalsskoleutdannede. De er ansees som kilder i denne sammenhengen, og derfor kan oppgavene være verdifulle. Forfatterne av bacheloroppgavene anses i så måte for å være sammenlignbare med respondenter som intervjuobjektene, fremfor å ansees som litterære akademiske kilder.

En ulempe for allmenngyldigheten til denne studien er de hyppige skiftene av utdanningsmodellene i Forsvaret. De tre intervjuobjektene i kategori 2 har alle gått tre forskjellige befalsutdanninger i Forsvaret. Alle disse er per dags dato nedlagt. Nåværende utdanningssystem er så nytt at ingen av de som har gjennomgått denne har fått muligheten til å utøve ledelse i skarpe situasjoner, og sågar oppfyller kriteriene til studien. Denne

problemstillingen synes vanskelig å unngå, da det har vært en rekke store omveltninger i Hærens befalsutdanning de siste ti årene. Det er allikevel viktig å ha et bevisst forhold til dette, slik at de allmenngyldige prinsippene og kunnskapene kan fokuseres på, fremfor utdaterte poenger.

5 Resultater

5.1 Intervju - Funn

Overordnet fremkommer det av intervjuene at det er tre hovedfaktorer som befalsutdanningen i Hæren bygger på: kunnskap, holdninger og ferdigheter. Med et særlig fokus på de praktiske delene av denne treenigheten. Skillet mellom kunnskap og ferdigheter kan være vanskelig å definere på strak arm, men i befalsutdanningen er ferdigheter definert som våpenteknisk kompetanse, taktikk og lignende. Kunnskap er definert som lærdom som elevene får gjennom klasseromsundervisning og praktisk erfaringslæring.

Intervjuene startet med at intervjueren introduserte oppgaven og problemstillingen for intervjuobjektet. Hensikten ble forklart, og intervjuobjektet ble informert om at intervjuet ble tatt opp på bånd eller transkribert og at intervjuet ville anonymiseres. Intervjuobjektet fikk prate videre om et tema med oppfølgingsspørsmål, dersom dette ble ansett for å være relevant for problemstillingen. Alle intervjuobjektene som ble spurt om å delta svarte ja, og samtalen i alle intervjuene vurderes til å ha hatt god flyt.

Etter gjennomføring av alle seks intervjuene var det seks punkter som utkrystalliserte seg som de viktigste faktorene for utdanning av velfungerende militære ledere: seleksjon, mesterlære, prestasjonskultur, realistisk trening, beslutningstrening og mental trening. I påfølgende delkapitler vil hovedfunnene i intervjuene presenteres kategorisk, fordelt etter disse seks punktene.

5.1.1 Seleksjon

En gjenganger hos intervjuobjektene er at de presiserer viktigheten av seleksjon. Én uttalte at “Man kan få gode befal med dårlig utdanning og god seleksjon, men man kan ikke få gode befal med dårlig seleksjon og god utdanning”. Seleksjonen til forsvarets befalsutdanning har de siste årene foregått på tre måter:

- Forsvarets Opptak og Seleksjon (FOS), som er et felles opptak på et spesifikt geografisk sted, med et dedikert apparat av funksjonærer.
- Avdelingene selekterer personell (vernepliktige eller vervede menige) de mener er godt egnet til befalsutdanning, basert på det de har sett soldatene prestere i løpet av tiden de har vært i avdelingen.
- En kombinasjon av begge deler.

Hvordan denne seleksjonen foregår kommer til syne i Forsvarets egne dokumenter og i intervjuene. Forsvarets åpne kilder på dette emnet går imidlertid ikke i dybden, og det er derfor spesielt verdifullt med førstehåndsinformasjon fra noen som har vært involvert i seleksjonen.

Ifølge et intervjuobjekt i kategori 1, har de fleste seleksjonsprosesser foregått slik at kandidatene går igjennom et fysisk opptak med problemløsningsoppgaver. Dette organiseres typisk ved at soldatene først selekteres inn til opptaket, basert på vurderinger av tidligere tjeneste, skolekarakterer og intervju. Deretter settes soldatene sammen i lag. I lagene bytter kandidatene på å lede laget og de går igjennom oppgaver, oppdrag og prøvelser over flere dager. Under opptaket observeres kandidatene av “følgebefal” som noterer og vurderer kandidatens skikkethet fortløpende. Kandidatene vurderes på deres evne til å tenke kreativt, skape tillitt fra medsoldater og undergitte, vise omsorg, vise initiativ, kommunisere, stayerevne og evne til å motivere medsoldater.

Det presiseres også fra et annet av intervjuobjektene i kategori 1, at Hæren er klar over at det soldatene kan fremstå mer kompetent enn de egentlig er, i den tiden opptaket varer. Dette fordi det er mulig å “ta seg sammen” i den relativt korte perioden opptaket varer.

Det fremkommer også av intervjuet at noen av elevene har, det som ansatte på lagførerskolen gjerne kalte for “x-faktor”. En veldig god evne til å skape tillitt, uten at følgebefalet klarte å nødvendigvis forstå hva som er bakgrunnen for denne, over normalt, høye kompetansen på dette området. På spørsmål om hvor mange dette gjaldt, så vurderte intervjuobjektet det til at

det var rundt en av ti som hadde denne egenskapen. Kanskje har dette fenomenet en sammenheng med det Clausewitz omtaler som “det militære geni”?

Forsvaret bruker mye ressurser på seleksjon. Til sammenligning varer et politiskoleopptak i en dag, i tillegg til ett intervju, mens FOS kan vare over en full uke, med aktivitet døgnet rundt. I løpet av seleksjonen utsettes kandidatene for intervju, overværet av et panel med offiserer og psykologer. Kandidatene gjennomfører evnenivåtester som innebefatter språk, tallrekker og figurgjengkjenning. Soldatene blir utsatt for oppgaver gjennom hele perioden, og deres valg og løsninger på utfordringene evalueres gjennom hele prosessen. På delen av opptaket som foregår i felt, blir hvert lag bestående av sek til ti mann fulgt av en offiser i flere dager. De utsettes for oppgaver dag og natt og observeres til enhver tid. Ifølge intervjuobjektene som har deltatt i denne delen av seleksjonen er dette en sentral del av hvorfor Forsvaret evner å finne de gode lederemnene. Det er ikke uvanlig at det er flere tusen søkere på noen få hundre plasser. Først foretas det en selektering basert på vitnemål og egenerklæringsskjemaer. Deretter gjennomføres seleksjonen som beskrevet ovenfor.

Utdrag fra svarene vedrørende seleksjon:

“Hvis man får til å gjennomføre en god seleksjon, vil man sikre et likt nivå på elevene og startpunktet er kjent. Da tror jeg også at vi kan tøyne strikken lengre på utdanningen. Et enkelt eksempel er det fysiske. Hvis man gjennomfører et opptak med fysiske krav, kan man under utdanningen og opptaket ha undervisning som krever dette kravet, og da kan man ha hissigere utdanning og øvelser”

“med en godt gjennomført seleksjon sikrer man at elevmassen har et minimumsnivå. De er vurdert på lederegenskaper. Hadde vi hatt nok tid ville vi kunne fått befalingsmenn på godt nivå selv med dårlig seleksjon. Jeg tror også at seleksjon har en annen faktor: det er at de som er selektert vet at de selv er selektert, og at makkeren deres er selektert. De får bedre selvfølelse, evne og vilje og legger mer sjel i utdanningen. Dette skaper teamfølelse. Videre i utdanningen skaper også det de gjennomgår mer og mer teamfølelse.”

“Utdanningen starter allerede på FOS. Både fordi vi ser den fremtidige eleven der og noterer det vi ser. I tillegg begynte vi å tilføre dem fagkunnskap på opptaket.”

“I seleksjonen til grunnleggende befalskurs nominerte avdelingene kandidatene selv, og dette var en god måte å gjøre det på. Der var det slik at det kurset skulle gi meg formell tillatelse til å få vinklene og bli befal og fottroppfører. Og da var det sjefene våre som så potensialet. Avdelingene er best i stand selv til å bli spesialister på sitt fagfelt”

“Jeg tror at vi selekterer såpass bra at gjennom riktig oppfølging og gode instruktører, ledere, forbilder, så tror jeg vi kan gjøre mye med de vi selekterer inn. Jeg har tatt holdningene mine med til mine soldater. Det er mitt ansvar å gjøre dem så god som mulig. Jeg tror vi selekterer nokså godt, så det er ikke personellet det står på. Det er kvaliteten på utdanningen og instruktørene det står på. “

“Når du drar på FOS og får et helt nøytralt syn på de som kommer inn. Dette er positivt for seleksjonen. I mine øyne burde patcher (avdelingskjennemerker. Red.) osv fjernes. Som gjør at de får en blank start, ingen fordommer. Og derfra velges de ut ifra lederskapsegenskaper. At du selekteres ut ifra lederskapsevner”

5.1.2 Mesterlære

I denne oppgaven vil begrepet mesterlære bli benyttet om situasjoner hvor mer erfarne ledere, med lengre fartstid, deler av sin kunnskap til fordel for de mer uerfarne/ynge befalene.

Mesterlære er en faktor som trekkes frem av alle respondentene. De rapporterer om at det er stort fokus på å lære sine undergitte faget, og gi dem oppfølging gjennom tiden i avdeling, etter endt befalsutdanning. De som har vært i førstegangstjenesten eller jobbet som grenader (profesjonell soldat) i forkant av befalsutdanningen har attpåtil allerede vært utsatt for mesterlære. Det rapporteres om en kultur hvor det forventes at man tar ansvar for egen læring, føler skam når man har prestert dårlig og stolthet når man presterer bra. Dette trekkes frem som en organisasjonskulturell delfaktor for suksessen som avdelinger som eksempelvis

Telemark Bataljon har hatt når det gjelder å produsere gode ledere. En av respondentene presiserer at denne organisasjonskulturen, og det den bringer med seg, er vesentlig viktigere enn selve utdanningen på befalskurset.

Det fremkommer av et intervjuobjekt som gjennomgikk tre måneders befalskurs, at vedkommende lærte vesentlig mer av sine rollemodeller i avdelingen han jobbet i etter befalskurset, enn på selve befalskurset. Vedkommende tjenestegjorde i Telemark Bataljon; en avdeling med profesjonelle soldater og mye kamperfaring sett i norsk sammenheng. Avdelingen hadde på det tidspunktet intervjuobjektet startet i avdeling, allerede flere års involvering i operasjoner i Kosovo og Afghanistan. Lærdommen som nøkkelpersonell i avdelingen tilegnet seg i disse operasjonene, ble videreført til yngre befal i avdelingen. Intervjuobjektet trekker frem erfarne sjefer, som hadde både evne og vilje til å lære bort sine kunnskaper og holdninger til undergitt befal. Samme respondent trekker frem dette som noe av det aller viktigste i læringsprosessen som leder. Et annet intervjuobjekt med ti måneders befalsutdanning trekker også frem mesterlære som en viktig faktor i sin utvikling til å bli en god leder. Det virker sannsynlig at denne type lærdom bidrar til organisasjonslæring ved at erfaringer og kunnskap spres rundt i organisasjonen og læringen således går fra individer og blir kollektiv kunnskap (Dixon, 1999).

Tidligere sjef for Krigsskolens grunnleggende befalsutdanning på Terningmoen leir, nevner mesterlære som den mest vesentlige faktoren for at de lykkes med utdanningen. Der var samtlige veiledere/instruktører erfarne befal, med mange års erfaring fra militærtjeneste i inn- og utland. Intervjuobjektet nevner at veilederne var selektert til stillingen basert på deres erfaring og personlige egenskaper. Det nevnes at det ikke bare var erfaring og utdanning som var grunnlag for seleksjonen, men at det ble lagt vekt på at veilederens holdninger, innsikt og forståelse for faget. Dette er ment å gi en “dannelse” av elevene. Det settes inn befal som fungerer som instruktører og veiledere, og som samtidig har en bakgrunn og en væremåte som gjør at befalelevne respekterer dem. Da skapes en situasjon hvor befalelevne villig vil ta lærdom fra disse rollemodellene, og på den måten implementeres ønskede kunnskaper og ferdigheter hos elevene.

En av holdningene som det er ønskelig å implementere hos befalelevne er ydmykhet. Intervjuobjektet trekker frem dette som noe av det viktigste for den videre “reisen” etter endt grunnutdanning.

“En nyutdannet sersjant som anerkjenner at han aldri blir utlært, og har mye å lære av de rundt seg, vil fortsette læringsprosessen og i utgangspunktet bli en bedre leder etter hvert som tiden går.”

“Jeg så hvordan mine ledere gjorde ting. Min troppssjef stilte masse krav og jeg lærte av forbildene. Dette fungerte som en lærlingtid.”

“Og så er det mesterlæren som er det mest vesentlige. Grunnen til at vi gjorde noe riktig (i befalsutdanningen. red) var fordi jeg hadde med meg erfarne folk som blir rollemodeller, ikke bare i form av hva de kan, men hvem de er og hva de har gjort.”

5.1.3 Prestasjonskultur

Det fremkommer av intervjuene at kulturen i avdelingene og i utdanningsinstitusjonene er en viktig faktor for befalsutdanningens suksess. Det ene intervjuobjektet fikk førstehåndserfaring med dette, da vedkommende periodevis var utplassert i to ulike avdelinger under utdanningsåret. Intervjuobjektet beskrev kulturen i de to forskjellige avdelingene, eller “avdelingskulturen” som veldig forskjellig fra hverandre sett i lys av krav som ble stilt. I de avdelingene hvor det ble stilt strenge krav, opplevde vedkommende mer læring og høyere prestasjoner.

I pliktåret etter befalsutdanningen var det stort fokus på å prestere bra. Vedkommende beskriver en kultur hvor en følte skam over å prestere dårlig og derfor bestrebet å prestere bra. De som ikke presterte som forventet ble relegert eller omplassert. Vedkommende trekker frem dette som en viktig årsak til at de ble faglig dyktige. Det var ikke rom for å drive med sosial loffing eller underprestasjon. Måten dette manifesterte seg på i praksis, var mye trening på

eget initiativ. Det var vanlig at befalelevne og yngre befal i plikttjeneste brukte av egen fritid på å lære seg og terpe på grunnleggende ferdigheter. Det var ikke uvanlig å sitte på kveldene og lese i reglementer, trene på adskillelse og sammensetning av våpen og ikke minst fysisk fostring. Det fremkommer av intervjuet at dette er en viktig del av hvorfor mange unge befal kan prestere godt i under ledelse i skarpe situasjoner.

Den samme prestasjonskulturen kan ifølge intervjuobjektet også ha en selekterende effekt. Det påpekes at de som ikke etterlever normen har en tendens til å slutte og finne seg noe annet å gjøre etter kortere tid enn øvrige befal. Intervjuobjektet trekker frem de to avdelingene som vedkommende tjenestegjorde i. De to avdelingene med en markant forskjell i prestasjonskultur hadde også ulik frafallsprosent. I den ene avdelingen, hvor det opplevdes som at prestasjonskulturen var mer fremtredende, var det vesentlig flere som fortsatte i jobben i mange år etter endt plikttjeneste.

“Jeg er et produkt av den kulturen som var i TMBN (Telemark Bataljon). Bare i dag har jeg levert ut tre muntlige advarsler om oppsigelse. Man må holde følge.”

“Det ble stilt vanvittig høye krav om våpensystemene da jeg var under opplæring. Jeg kunne BK (Bombekaster) systemet inn og ut. Jeg kunne alt om materiellet, hvordan det skulle behandles. Jeg kunne adskille bombekasteren like bra som de på verkstedet. Jeg skrev masse rapporter om hvilke smøremidler og alt mulig sånt man burde bruke. Det var kultur for å være «nerd» på våpensystemet”.

“Det var to soldater av tre, som var helt ødelagt av snø og kulde og underpresterte voldsomt under treningen. Dette eskalerte gjennom uken. Hun ene kastet jeg ut av laget mitt, og hun ble aldri med ut. (til Afghanistan. Red).”

5.1.4 Realistisk trening

Forsvaret har stort fokus på realistisk trening i sin utdanning av befal. Dette trekkes frem som en av faktorene som gjør at befalet lærer å agere på en effektiv måte i stridssituasjoner. Eksempler på realistisk trening er øvelser hvor det monteres laser på våpnene og laservester på elevene, slik at eleven får beskjed når han er “drept” under stridsøvelser. Videre er utstrakt bruk av markører (skuespillere) med realistisk sminke noe som øker realismen og kvaliteten på utdanningen. Et eksempel som trekkes frem er en øvelse i “Massetjeneste”, hvor soldatene settes inn i skjoldrekker med opprørsskjold og batong. De settes inn i situasjoner hvor en stor mengde markører går til angrep på skjoldrekken. Dette gjør at elevene får trene på å utøve ledelse i stressende situasjoner, og kanskje også med en reell følelse av frykt, som er fremprovosert av situasjonen.

I intervjuet nevnes et annet eksempel: “Øvelse Faryab”. Dette var en øvelse som ble brukt til å kontrollere at en avdeling var god nok før den fikk deployere til Afghanistan. Her var det fokus på realisme og virkelighetsnære oppdrag. En stor del av øvelsen handlet om hvordan befalet fungerte som ledere i forskjellige situasjoner som kunne ligne på tenkte scenarioer i Afghanistan. Tanken var at et befal som har trent gjentatte ganger på å fatte en beslutning i en situasjon som f.eks. omhandler en truende person med bombevest, eller en lastebil som kjører i høy fart mot en veikontrollpost, vil ha bedre forutsetning for å fatte en god nok beslutning om dette skulle skje på ordentlig.

Denne treningen trekkes frem som viktig for det å kunne fungere som leder når stressnivået er høyt. Når man blir skutt på fra venstre, og både geværlaget og befalet har trent på dette scenariet mange ganger tidligere, kan befalet raskere og mer effektivt rope ut kommandoen for å få soldatene på linje mot venstre, og avgi ild mot fienden. I denne situasjonen vil det kanskje til og med gå på automatikk, uten ordre fra befal. Tanken er at dette avlaster og frigjør kapasitet til befalet, slik at vedkommende kan skaffe seg større overblikk og få grunnlag for å utøve god ledelse.

“En av styrkene med befalsskolen som jeg har tatt med meg og brukt i utdanning senere, både av egne soldater og i andre sammenhenger: at man alltid er ute. Treningen skjer ute. Beslutningstreningstreningsbiten, med scenarioer og lederrollen, og at man må løse de ulike scenarioene. Flere uker med caser, alt fra stridsteknikk, til opprørsbekjempning og sanitet. Den metoden synes jeg er knallgod, fordi befalet blir satt litt ut av komfortsonen og lærer seg hva det innebærer å ikke ha kontroll, og lede i stressende situasjoner.”

“Vi gjør også ting som «påskyting», å skyte på elevene. Dette gjør at de rent tenkisk lærer seg å høre og gjenkjenne kulenedslag og denslags, men det handler mest om den mentale biten for å kjenne på følelsen av å ligge i andre enden.”

“Kjernen i all grunnleggende lederutdanningen i forsvaret er den praksisnære tilnærmingen. Det gjelder befalsskole, GBU og Lagførerskolen. Man gir et minimum av teoretisk påfyll. Det er lite pensum på LF skolen. Det er veldig konkret og kort. Grunnen til dette er at man skal gi rom til praktisk trening og øving.”

5.1.5 Beslutningstrening

Noe som fremkommer i samtlige av intervjuene er viktigheten av beslutningstrening. Dette trekkes frem som noe av det mest sentrale for at befalet skal klare å lede effektivt i stressede situasjoner. Beslutningstreningen i Hærens befalsutdanning foregår som regel i form av øvelse (simulering) av stridssituasjoner, hvor befalet blir presentert for en situasjon som må løses innen kort tid. Et eksempel kan være at geværlaget, som er utstyrt med laservester og laser på våpnene for realistisk trening, går på rekke og blir tatt under ild i et bakholdsangrep. Det er vanlig på øvelse at de første skuddene som skytes bevisst bommer, for å ikke frata vedkommende som blir skutt muligheten til å trene. I denne situasjonen må befaleleven som innehar rollen som lagfører fatte en beslutning og agere på relativt kort tid. Å gjenta slike øvelser i forskjellige settinger er en sentral del av befalsskolen.

Et verdifullt aspekt ved denne typen trening, er at befalet gjennomgår situasjoner og leder personell i situasjoner som kan oppstå i skarpe operasjoner. Tanken er at et befall som har gjennomgått situasjonen på øvelse et stort antall ganger, vil kunne bruke denne erfaringen til å

agere raskere og mer effektivt i en skarp situasjon. Dette vil tenkelig også minske sjansen for at befalet fryser i en lignende situasjon, ettersom situasjonen er gjenkjennelig og beslutninger kan fattes basert på tidligere erfaringer.

“Nesten alt vi gjør er beslutningstrening, enten det går bra eller dårlig. Erfaringslæringen man får av det tror jeg med tid kommer til å hjelpe dem veldig mye. Jeg husker selv, etter beslutningstreningen på befalsskolen, at det hjalp veldig mye på den kreative tenkningen innenfor stridsteknikk.”

5.1.6 Mental trening

Et av intervjuobjektene som har hatt en nøkkelrolle i befalsutdanning de siste årene, nevner mental trening som en del av nøkkelen til å utdanne gode befalingsmenn. Da snakkes det hovedsakelig om mentale forestillinger, som går ut på at en person bevisst styrer alle sanseinntrykkene slik at man forestiller seg en situasjon hvor disse sansene påvirkes på en viss måte, uten at de ytre fysiske stimuliene er til stede (Pensgaard, 2006, s 71).

“Og så har vi mental trening, som er blitt mer fremtredende de senere år, hvor man er tydelig på det å ta liv i tidlig del av utdanningen.”

“I oppsettingsperioden hadde vi «mental trening». Det var en del kompetanse i TMBN gjengen som var med på dette. Vi ble samlet i kinosalen. Det var helt mørkt. En veteran fortalte historier, vi fikk spørsmål om hva vil ville gjort i de situasjonen. Vi gikk igjennom mange scenarioer i hodet før vi dro dit. Det tror jeg hadde mye å si.”

“Jeg brukte mye hjernekapasitet på å forberede meg. Jeg drømte ofte at jeg knivstakk fiender. Veldig mye sterk visualisering.”

5.2 Dokumentstudiet

5.2.1 Pensum i befalsutdanningen

Pensum i Hærens befalsskoleutdanning er relativt kort og konsis. Det kan tenkes at dette kan kompensere for kortere utdanningstid enn tidligere, samt at teoriundervisningen ikke tar for mye tid på bekostning av praktisk rettet utdanning. Eksempelvis er elevens pensum i ledelse på 21 sider inkludert forside og innholdsfortegnelse (Hærens Lagførerskole, 2020). I pensumet dekkes hovedkategoriene kommunikasjon, gruppeprosesser, motivasjon, problemløsning og beslutningstaking. Det er imidlertid lagt mer vekt på “Militær Profesjon” i teoripensum. Lagførerskolens hefte med dette navnet teller 110 sider. I dette heftet finnes informasjon om følgende:

- Militær profesjon (hvorfor vi har et forsvar, etikk, profesjonskultur og identitet)
- Hærens historie
- Krigens folkerett

Heftet bærer preg av at det er kort, konsist og har et ganske ensrettet fokus. Det er riktignok noe fokus på å reflektere rundt innholdet, men i det store og hele åpner det ikke mye opp for at leseren skal reflektere og gjøre opp sine egne meninger. Samtidig kan man se en Clausewitzisk tilnærming i pensumet om “militær profesjon”. Man kan se en rød tråd fra Clausewitz’ mest kjente sitat “Krig er en fortsettelse av politikken, med andre midler” i heftet Militær Profesjon. Her utredes det om Forsvaret som politisk instrument, voldsmonopolet og verneplikt (Hærens Lagførerskole, 2020, s 9 – 14). Hensikten med denne undervisningen vurderes til å være todelt. Det ene poenget ser ut til å være å implementere en forståelse for de grunnleggende prinsippene ved en militær organisasjon for å sikre at befalet etterlever den politiske hensikten. Det andre, og kanskje viktigste poenget, synes å være å overbevise elevene om viktigheten av et militært forsvar. På denne måten kan det tenkes at elevene i fredstid motiveres til å jobbe hardt for å oppnå gode resultater og ferdigheter, og i krigstid motiveres til å gjennomføre jobben til tross for risikoen de vil bli utsatt for. Elevene får også utlevert et hefte på 17 sider om “plan og beslutningsprosess” myntet på stridssituasjoner. Her er det fokus på situasjonsanalyse, oppdragsanalyse, utvikling av handlemåte, utvikling av planen og gjennomgang og kontroll av planen.

Sentrale punkter som fremkommer av dagens pensum på Hærens lagførerskole vil bli drøftet i underkapitlene nedenfor.

5.2.2 Realistisk trening

“Fra begynnelse av må aspiranten venns til å løse alle de taktiske oppgaver som blir gitt ham under slike forhold mest mulig ligner på stridsfeltet” (Bratland, i Boe, et al, 2012, s 47).

Det fremkommer både av intervjuer og av pensum som benyttes i hærens utdanningsinstitusjoner at realistisk trening er en viktig del av hærens befalsutdanning. Selv om pensum på lagførerskolen og befalsskolene er relativt kort, så later dette til å være en komprimert versjon av bakenforliggende verk som Hæren og Forsvaret bruker i sin utdanning.

Når det kommer til realistisk trening, er Sverre Bratland sine betraktninger en viktig del av erfaringsgrunnlaget. Kunnskapen fra Bratland ser ut til å være brukt for å bygge opp realistiske øvelser som er ment for å forberede fremtidig befal på å lede i krevende situasjoner.

Et kapittel om realistisk trening er gjengitt i “Løytnanten og Krigen” (Boe, et al, 2012). Her fremkommer det at for å forberede fremtidig befal på å kunne lede effektivt i strid, skal elevene påføres “forstyrrende” elementer mens de løser gitte oppgaver (Boe, et al, 2012, s 48). Det nevnes støy som simulerer stridslarm, skarpe maskingeværer som skal skyte i nærheten av elevene og realistisk sminking og skuespill av alvorlig sårede personer. Disse elementene er videreført i den moderne utdanningen av befal i Hæren, og gjenkjennes i intervjuobjektens fremstilling av øvelsene de har vært en del av i sin utdanning.

Den røde tråden kan sees fra Clausewitz gjennom Sverre Bratlands erfaringer og frem til pensum i ledelse på Lagførerskolen. Clausewitz skriver at “i krig er alt ganske enkelt, men selv det enkle er veldig vanskelig” (Clausewitz, 1993) Han refererer med dette til

uforutsigbarhet, stress, frykt og andre variabler som vanskeliggjør enkle operasjoner i krig. Hærens utdanning av befal synes å ha stort fokus på å forberede befalet på å utøve god ledelse til tross for friksjonen som Clausewitz beskriver. Dette kan sees i Militær Ledelse (Hærens Lagførerskole, 2020, s 12), i kapittelet som omhandler stress i beslutningssituasjoner. Her lærer elevene om hvordan stress påvirker beslutningene og hvordan man kan øke sjansene for å fatte gode beslutninger i slike situasjoner.

Det fremkommer av både pensum i befalsutdanningen og av intervjuene, at befalet trener mye på situasjoner som inneholder friksjon. Også dette bærer preg av å ha en tydelig sammenheng med gjeldende militærteori som nevnes i teorikapitlet. Det synes som at elevene ikke bare utsettes for friksjon i form av tradisjonelle utfordringer på stridsfeltet, men også i form av vurderinger som må tas som kan få strategiske og politiske konsekvenser. Det nevnes i teorikapitlet at begrepet friksjon synes også å gjelde i det politiske domenet av krigen. Når elevene trener på beslutninger hvor de må tolke engasjementsreglene, og må vurdere om de skal skyte eller ikke skyte, trener de på rollen som “strategisk korporal” og på friksjon som kan dannes i den politiske delen av krigen.

Sverre Bratland klaget over lav grad av realisme i utdanningen:

“Resultatet av vår nåværende utdanning er i korthet at aspiranten blir vant til å utføre sin taktiske virksomhet under omstendigheter som er direkte motsetninger til de han som troppssjef vil komme til å arbeide under på stridsfeltet” (Bratland, 1950).

Det virker som at Hæren har tatt denne kritikken til seg; man kan se tydelige trekk i pensum på lagførerskolen der disse ideene gjøres gjeldende. Bratland (1950, s 49) skriver også at

” På startlinjen gikk det opp for meg hvilket gapende ”hull” det var i min militære utdanning og hvordan dette ”hull” svekket min selvtillit og hemmet meg i min virksomhet” (Bratland, 1950, s. 49).

I intervjuene fremkommer det at intervjuobjektene som har opplevd intense stridskontakter i liten grad nevner handlingslammelse og frykt som en dimensjonerende del av troppens opplevelser. Dette i står i motsetning til Bratland, som beskrev dette som det han opplevde som noe av det mest problematiske når han skulle lede soldater i krig.

Samtidig er det store forskjeller mellom det Bratland opplevde i andre verdenskrig i Frankrike, og hva våre soldater opplevde i Afghanistan. Det finnes heldigvis ingen krig som er lik nok i intensitet, som norske soldater har deltatt i etter andre verdenskrig, til at man kan dra sikre allmenngyldige konklusjoner. Uansett har realisme i utdanningen av soldater og befal fått et høyere fokus de siste tiårene, og det er nok trygt å anta at dette har en positiv effekt på hvordan de militære lederne fungerer på stridsfeltet.

5.2.3 Intuitiv ledelse

I bacheloroppgaven “Intuitiv beslutningstaking i Hæren” (Babsvik, 2015) gjennomføres det en dokumentstudie som drøfter beslutningstaking og intuitiv ledelse. I oppgaven er det lagt stor vekt på “naturlig beslutningstaking”. Det nevnes videre at Endsley (1997) hevder at situasjonsbevissthet er en drivende faktor for naturlig beslutningstaking. Situasjonsbevissthet er viet et helt kapittel i dagens pensum i lagførerskolen, som åpner med setningen: “god situasjonsbevissthet er grunnlaget for all beslutningstaking” (Hærens Lagførerskole, 2020, s 10). Her fremkommer det en klar kobling mellom utdanning (gjentatte øvelser på beslutningstrening) og pensum.

I lagførerskolens pensum skilles det mellom to metoder for å ta valg i en militær operasjon: Analytisk metode og intuitiv metode. Førstnevnte bør brukes når det foreligger god tid og planen krever detaljerte løsninger (ibid.) Sistnevnte bør brukes når det er lite tid til å fatte beslutninger og/eller lignende situasjoner er godt kjent for befalet fra før. I følge Endsley (2007) vil en beslutningstaker med erfaring fra lignende situasjoner raskere kunne filtrere ut irrelevant informasjon og fatte gode beslutninger.

Konklusjonen i ovennevnte bacheloroppgave fra Krigsskolen, er imidlertid at for at intuitiv metode skal fungere, må beslutningstakingen foregå i et miljø som er tilstrekkelig regelstyrt (Babsvik, 2015, s 38). Sjakk er et eksempel på et regelstyrt miljø, hvor gjenkjennbare situasjoner kan skape en underbevisst mønstergjenkjenning som manifesterer seg i en god intuitiv beslutning. Stridsfeltet er imidlertid mer kaotisk enn dette. Det finnes fysiske regler som vil være de samme hver gang, som kulebane, størrelse på en eksplosjon og hvor langt forskjellige våpensystemer kan skyte. Dette er det som beskrives i Forsvarets Fellesoperative Doktrine (2014), som “det fysiske domenet”. Det finnes også det delvis regelstyrte situasjoner som er gjenkjennelige. Dette kan handle om hvor lenge en soldat kan gå før hun blir sliten, eller hvor mange soldater som fryser av frykt i en gitt situasjon.

Oppgaven konkluderer med at stridsmiljøet er såpass lite regelstyrt at intuitiv beslutningstaking vil være svært vanskelig, men sannsynligvis oppnåelig. Det som trekkes frem er imidlertid også at en beslutningsprosess vil kunne gå mye raskere hos en leder som gjenkjenner situasjonen delvis, og som har trent på lignende situasjoner tidligere. Om en rask beslutning i en stridssituasjon er basert på intuitiv metode eller analytisk metode er heller ikke nødvendigvis mulig å vite. Samtidig er det mest interessante for denne oppgaven at beslutningstrening hjelper på å forbedre beslutningsprosessen, uavhengig av om det defineres som intuitiv beslutningstaking eller analytisk beslutningstaking.

5.2.4 Mental trening

Mental trening og visualisering kan brukes for å lære nye teknikker, forbedre allerede innlærte teknikker og til å øke egen selvtillit. Sistnevnte kan brukes for å oppnå økt grad av mestringsfølelse og redusere stress. På denne måten kan det øke ens evne til å fatte gode beslutninger i stressende situasjoner. (Asken, 2010, s 180).

I Forsvaret nevnes visualisering i nærkampundervisningen: “Dette (visualisering) gjøres ved å se seg selv utføre konkrete handlinger i bestemte situasjoner, eksempelvis som soldat forestille seg at man blir angrepet av en fiende på kort hold. Deretter å se for seg hvordan en på en rasjonell måte gjennomfører 4-faser drill» (Hærens våpenskole, 2013, s 22). En 4-faser drill er en nærkamp drill med blokkering av slag og motangrep.

Utover dette er en variant av mental trening forankret i reglementer for plan- og beslutningsprosess i form av “Rehearsal of Concept” (ROC-drill). Visualisering brukes her som en del av forberedelsene til en operasjon om det foreligger tilstrekkelig tid til gjennomføring (Hæren, 2010).

Det ble gjennomført en del visualiseringsøvelser og mental trening i Telemark Bataljon i forkant av deployeringene til Afghanistan. Dette ble gjennomført med hensikt å forberede soldatene og befalet mentalt på stressende situasjoner som veibomber, skuddvekslinger og tap av egne soldater (Getz, 2015, s 21). Kompanisjefen snakket soldatene og befalet gjennom situasjonene de ønsket å forberede seg på, og følgelig visualiserte soldatene og befalet situasjonene og gikk igjennom dem mentalt (ibid.). Dette utsagnet samsvarer direkte med det som fremkommer av intervjuene.

Av intervjuene og bacheloroppgaven til Getz (2015) ser vi at det er fokus på mental trening i Hæren blant de ansatte, men det synes som at det i liten grad er forankret i pensum og faglitteratur som benyttes. Dette på bakgrunn at det ikke har vært mulig å oppdrive noe litteratur på dette emnet, annet enn i forsvarets nærkampreglement. Det kan således se ut som at denne formen for trening blir benyttet på befalets forgodtbefinnende, uten sentral styring i organisasjonen. Dette gjør det vanskelig å dra konklusjoner på graden av innflytelse mental trening har på det endelige resultatet i utdanningen.

5.2.5 Forsvarssjefens uttalelser

“Frykt og usikkerhet forsvinner gjennom repetisjon” - Eirik Kristoffersen, Forsvarssjef.

Kristoffersen lanserte nylig en bok om ledelse i Forsvaret. Forsvarssjefen må kunne se å opptre som offisiell talsmann for Forsvaret. Blant annet forsterkes denne oppfatningen av at Forsvarets mest overordnede styringsdokument for ledelse er “Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse”.

Forsvarssjefen har spesialjegerbakgrunn, og har naturligvis derfor også størst fokus på spesialjegermiljøene når han skriver om ledelse og utdanning. Det som trekkes frem i boken vurderes allikevel å være delvis allmenngyldig for Forsvaret generelt. Suksessfaktorer i utdanningen som trekkes frem i boka er blant annet “utvelgelsesprosessen, treningene og øvelsene” (Kristoffersen, 2020, s 10).

Ifølge Kristoffersen er mot en av de viktigste faktorene for å kunne lede effektivt i strid (ibid. s 60). Mot til å si nei, mot til å vise initiativ og mot til å være handlekraftig. Han trekker frem dette som en motpol til frykt. Et befal som skal lede andre mennesker i strid kan som følge av frykt oppleve handlingslammelse. Kristoffersen trekker frem det “å gjøre det som er uvant og ukomfortabelt til en rutine”, som en metode for å få bukt med frykten (Ibid. S 64). Forberedelser, repetisjon og å gjøre ting som er ubehagelig hever terskelen for når fryktsignalene kommer. Dette gjør at en soldat som har trent mye på dette vil kunne “overvinne” de naturlige fryktreaksjonene “freeze” og “flight”, og øke sjansen for å agere med “fight” reaksjonen i en stridssituasjon (Forsvarets Høgskole, 2012, s 9).

Tre relevante utdrag fra de nevnte underkapitlene nevnes:

“Eksempler på faglig dyktighet er fysisk og psykisk styrke, gode militære ferdigheter, godt skjønn, god situasjonsforståelse og e stadig søken etter å utvikle kompetanse og dømmekraft”.

“Lederen er den viktigste rollemodellen for verdier, krav og forventninger i enhver avdeling. En god rollemodell viser vei gjennom risikovillighet, konsistent fremferd, gode holdninger og etisk skjønn”.

“En virkelighetsnær situasjonsforståelse krever ledere som spiller på fellesskapet og aktiviserer alle ressursene i teamet. Det krever også team som har gode mentale modeller av det systemet og de omgivelsene de er en del av. Mentale modeller er ubevisste, dypt rotfestede antagelser, generaliseringer og syn som påvirker hvordan vi mennesker betrakter omgivelsene og hvordan vi handler”.

5.2.6 Andre relevante studier

Bjørnstadbråten og Sulheim (2019) skrev en bacheloroppgave på Krigsskolen som omhandler suksesskriterier for tropssersjanter (typisk den mest erfarne sersjanten i en tropp). I denne oppgaven konkluderer det med at de viktigste faktorene for at en troppssersjant skal lykkes i sin jobb er: Samarbeidsevne, faglig dyktighet, erfaring, evne til å identifisere behov, vurderingsevne, beslutningsevne og rollemodeller (Bjørnstadbråten & Solheim, 2019, s 47).

Et interessant sitat om utdanning av militære ledere på lavt nivå: «*We have to question the wisdom of devoting so much time and effort to teaching a method we will use less than 10 percent of the time*» (Schmitt, 1995, s 19). Det forfatterne sikter til i denne sammenhengen er at beslutningstrening for militære ledere bør gjøres så realistisk som mulig i isolerte omgivelser som gjenspeiler stridsmiljøet. Det rettes kritikk mot datidens (1990-tallets marinekorps) utdanning av militære ledere som vektla klassisk problemløsning og analytisk planlegging. Basert på intervjuer som er gjort i denne oppgaven kan det se ut til at utdanningsinstitusjonene har tatt til seg denne tankegangen. Dette underbygges av dokumenter fra hærstaben hvor det fremkommer at “tanken er at krigens krav skal dimensjonere all trening i fredstid” (Hærstaben, 2005, 18).

Haugom (2015) konkluderer i sin oppgave fra Krigsskolen, med at trening på analytisk problemløsning er viktig også for befal på lavere nivå. 90% av all beslutningstaking i strid bli tatt på intuitivt grunnlag, og derfor bør hovedvekten på beslutningstrening for befal av lavere grad handle om dette (ibid.). Det presiseres også at det må stilles enorme krav til beslutningstreningen for at den skal være gyldig og relevant. Den må utvikle befalets situasjonsbevissthet og forsøke å skape flest mulig mentale bilder på kort tid (Haugom, 2015, s 30). Det Haugom (2015) skriver omhandler i utgangspunktet troppssjefer, men vurderes også til å være gyldig også for befal av lavere grad en løytnant.

6 Drøfting

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og funnene i oppgaven, vil det i dette kapitlet bli foretatt en drøfting, som til sist vil resultere i en konklusjon.

6.1 Sammenheng mellom teori og praksis

En ting som kommer til syne gjennom dokumentstudiet og den kvalitative undersøkelsen synes å være at det er en tydelig sammenheng mellom teori og praksis i Hærens utdanning av befal. I lagførerskolens pensum og Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse er det et stort fokus på holdninger, lederen som rollemodell og faglig dyktighet.

Dette synes å samsvare med intervjuobjektene opplevelse av hva de lærte i prosessen med å bli et ferdigutdannet befal. Intervjuobjektene i kategori 2 nevnte i liten grad pensum nå de snakket om hva som hadde gjort dem til vellykkede ledere i operative settinger. Samtidig kan vi se at den praktiske utdanningen de nevner, og som de fokuserer mest på i intervjuet, kan finnes igjen i pensumet. Pensum endres riktignok litt hvert år, men funnene som er gjort i denne oppgaven konkluderer med at kjernen er den samme i 2020 som i 2010.

Det synes å være en direkte kobling mellom praksisen som blir utøvd i befalsutdanningene, og teoriene til Bratland (1954), og indirekte til Clausewitz (1993). Det som fremkommer av intervjuene og hva de har opplevd av utdanning, ser nesten ut som at det er skrevet av Sverre Bratland selv. Samtidig kan vi se en indirekte sammenheng mellom Clausewitz sine teorier om friksjon og krigens krav til lederen.

Av generell ledelsesteori, sees det en sammenheng mellom det som fremkommer av ledelsespensum som elevene får utlevert, og det som er gjeldende teori i fagmiljøene. Lagførerskolens hefte om ledelse inneholder elementer fra transformasjonsledelse, oppdragsbasert ledelse, og grunnleggende teori om behov og motivasjon.

6.2 Seleksjon og utdanning

Det ser ut til at Forsvaret og Hæren er i en unik posisjon i norsk målestokk når det kommer til midler til seleksjon. I avhandlingen drøftes det ikke om dette handler om prioritering av tildelte midler fra Forsvarets side, eller om det handler om tildeling av øremerkede midler fra politisk hold. Det som imidlertid er tydelig er at etter egne erfaringer fra Forsvaret og Hæren brukes betydelige midler på seleksjon og utdanning gjennom grundige seleksjonsprosesser og lønn i form av tillegg.

Det som uansett fremkommer av intervjuene er at selv om seleksjonen de siste årene har gjennomgått noen endringer, ser det ut til at det er en grundig og velprøvd prosess. Befalet som foretar vurdering av kandidatene har ofte egne kurs i seleksjon, samt at de ofte har jobbet med det i flere år. Da det ikke finnes mye tilgjengelig litteratur på hvordan Forsvaret og Hæren selekterer, kan det se ut til at seleksjonsprosessen i stor grad bygger på erfaringsbasert kunnskap. Forsvaret og Hæren har drevet med seleksjon så lenge at organisasjonen har hatt mulighet til å prøve ut egne hypoteser og teknikker gjennom årenes løp. Et eksempel på dette var i 2012 på Forsvarets Opptak og seleksjon. Det ble da innført en policy der følgebefalet skulle snakke så lite som mulig, og kun observere. (undertegnede jobbet på opptaket dette året) Hypotesen bak dette var at det skulle øke sannsynligheten for at aspirantene viste sitt “sanne jeg”. I foregående år var en del av oppgavene til følgebefalet å utfordre, presse og motivere kandidatene verbalt. Hva som ble vurderingen av resultatene fra denne endringen vites ikke, men det anses som sannsynlig at slik “prøving og feiling” kombinert med bruk av gjeldende teori og erfaringsutveksling fra andre lands militære styrker, har skapt en velfungerende seleksjonsprosess som sitter i institusjonsminnet til organisasjonen.

Det fremkommer noen tydelige linjer i intervjuene, når det snakkes om både utdanning og seleksjon som kan sees i sammenheng med Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse. Intervjuobjektene nevner særlig krevende øvelser i både seleksjon og utdanning, sannsynligvis med hensikt til å lære befalet å takle usikkerhet og mestre stridsmiljøet. Dette er som tidligere nevnt beskrevet direkte i Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse (2012) som individuelle forutsetninger for å kunne utøve god, oppdragsbasert ledelse.

6.3 Sammenheng mellom utdanningssituasjonen og skarpe situasjoner

“Jeg skjøt skarp BK etter 5 dager i Afghanistan. Vi tok livet av 3 stk. Vi mistet en på vår side, en afghaner. Jeg stod med kikkerten og så fottroppen gå opp i hulesystemet. De falt nedover en skrent og jeg trodde de ble skutt. Jeg følte ikke at jeg var redd eller berørt, men jeg tenkte mer på hvordan jeg teknisk sett kunne skyte på fienden og treffe, og ikke treffe egne.” - Utdrag fra intervju

Det fremkommer av samtlige intervjuer at det har vært et stort fokus på realistisk trening i befalsutdanningen, både i skolesammenheng og i avdeling. Dette samsvarer med funnene fra dokumentstudiet og Sverre Bratlands uttalelser (Bratland i Boe, et al, 2012). Det som går igjen er repetisjon på stridsdriller og andre ferdigheter, samt beslutningstrening. Dette fremgår av både intervjuene, pensum som benyttes i befalsutdanningen, og i forsvarssjefens uttalelser. På bakgrunn av funnene som er gjort i denne oppgaven, er det ikke mulig å trekke noen klare konklusjoner rundt nytten av intuitiv beslutningstaking i militære operasjoner. Det kan imidlertid tenkes at den realistiske treningen, repetisjon av øvelser og beslutningstrening, har en positiv effekt på lederens evne til å lede effektivt i strid. Det er sannsynlig at befalet som leder personell i en stridssituasjon vil kunne gjenkjenne elementer av situasjonen, da vedkommende har trent på lignende scenarier tidligere. Dette vil antakeligvis kunne føre til at vedkommende får færre dilemmaer å forholde seg til, slik at situasjonen kan analyseres raskere og med høyere kvalitet på analysen. Dette vil igjen kunne føre til raskere og bedre beslutninger i en stressende situasjon.

I ledelseslitteraturen fra sivile lederutdanninger og studieprogrammene i sivile lederutdanninger, fremkommer det ikke noen stor vektlegging på beslutningstrening og simulering. Det synes å være en betydelig større vektlegging på fysiske øvelser med beslutningstrening i fokus i Forsvarets befalsutdanning, sammenlignet med det som kan sees i andre utdanningsinstitusjoner. Det er sannsynlig at dette er en av de viktigste suksessfaktorene for befalet som har evnet å utøve godt lederskap i ung alder i stressende situasjoner, i eksempelvis Afghanistan

6.4 Mesterlære, holdninger og rollemodeller

En faktor som til stadighet nevnes av intervjuobjektene, både på instruktørsiden og av de som er intervjuet i kraft av å være elever, er mesterlære, holdninger og rollemodeller. Samtlige av tidligere befelselever nevner dette i sine intervjuer. Det fremkommer at de har hatt erfarne og dyktige rollemodeller å se opp til; både av instruktører i utdanningsløpet og i avdeling i etterkant. Dette har vært personer som har gått frem som eksempler til etterfølgelse, og som har fulgt opp at elevene har eller tilegner seg det Forsvaret definerer som gode holdninger.

Disse personene ser ut til å ha spilt en nøkkelrolle i lederutviklingen av befalingsmennene som er intervjuet. Det fremkommer av intervjuene at disse rollemodellene selv var selektert basert på deres gode holdninger og ferdighetsnivå. Intervjuobjektene iakttok sine rollemodeller under utdanningen og forsøkte å etterligne de gode egenskapene. I tillegg kan det synes som at dette skapte både et press og et ønske om å prestere foran sine rollemodeller og mesterlærere. Dette fenomenet kan sees både under utdanningen og etter endt utdanning. Kanskje spesielt etter endt utdanning da rollemodellene i dette tilfellet kunne ha et mer kollegialt og nært forhold til de yngre befalingsmennene med mulighet for kontinuerlig og tett oppfølging, også på “én til én” basis.

Igjen er det tydelige linjer mellom det som nevnes av intervjuobjektene og det vi kan finne i styringsdokumentet FSGL. Det å være en rollemodell nevnes eksplisitt i FSGL, og synes å ha en sterk forankring i utdanningen av Hærens befall.

6.5 Organisasjonskultur

Organisasjonskultur nevnes ikke direkte av intervjuobjektene, men en del av svarene kan knyttes opp mot teori om organisasjon og identitet. Det som nevnes av holdninger, prestasjonskultur og frykt for å underprestere, har sannsynligvis en sammenheng med en organisasjonskultur som dyrker disse egenskapene. Kvåle og Wæraas (2017, s 80) nevner uniformer og kleskoder som viktige organisatoriske identitetsuttrykk. Ikke bare nevnes bruk av uniform for å skape et uttrykk og en identitet, men militære uniformer brukes også som målestokk for å vurdere bruken og effekten av andre arbeidsplassers uniformsbruk. Videre

nevnes også symbolbruk som en viktig faktor for oppbygging av en spesifikk organisasjonskultur (ibid. S 41).

Forsvaret og Hæren bruker disse virkemidlene i utstrakt grad. Dette må antas å være en medvirkende faktor i prosessen for å skape en kultur hvor samhold og lojalitet er viktig; en organisasjonskultur hvor befalelever sitter oppe om kvelden og øver på å sette sammen maskingeværet sitt gang på gang, eller leser i diverse reglementer på sengen. Det er en kjent frase at man kjemper for personen ved siden av seg, og ikke av politiske årsaker eller for å tilfredsstille sjefer høyere opp i systemet, men oppbyggingen av denne lojaliteten ovenfor sine kolleger, kan tenkes å begynne med små og store organisasjonskulturelle grep som starter lenge før avdelingen skal løse skarpe oppdrag i en stridssituasjon.

6.6 Svakheter med oppgaven

En svakhet ved oppgaven er også at den bruker befalets kamperfaring fra Afghanistan og Irak, uten at dette nødvendigvis er overførbart til fremtidens kriger. Ingen krig er lik, og det er usikkert om validiteten i funnene som gjøres kan overføres til situasjoner som måtte oppstå i fremtiden.

En annen svakhet ved denne studien er at den ikke har klart å fokusere på en spesifikk utdanningsinstitusjon i Hæren. Det har vært så mange omveltninger det siste tiåret at alle utdanningsløpene som intervjuobjektene har gjennomgått er enten avvirket eller har gjennomgått store endringer. Videre er forskningsspørsmålene i oppgaven svært vide, og begrenser mulighetene for å gå i dybden på flere spesifikke problemer. Oppgaven tar også for seg relativt få respondenter, og undersøker bare en liten del av alle menneskene og organisasjonen som er utdanningssystemet i Hæren.

For å trekke sikrere konklusjoner bør flere dokumenter, hendelser, mennesker og prosedyrer gjennomgås. Oppgaven konkluderer imidlertid med at kjernen i utdanningen er den samme, og endringene er mer administrative, uten at de rokker ved kjernevirksomheten av utdanningen.

7 Oppsummering

7.1 Konklusjon

Gjennom å undersøke relevant teori, pensum som brukes i Hærens lederutdanninger og intervjuer av nøkkelpersonell, har oppgaven kommet frem til noen konklusjoner på forskningsspørsmålene.

Hvilke grep gjøres i utdanningen av Hærens befal, for få dem i stand til å utøve ledelse i strid?

Hæren har brukt deler av gjeldende litteratur i ledelsesfaget og omformulert det kort og konsist i pensumet som brukes for å utdanne befal. Det later til å ha vært lagt stor vekt på tidligere erfaringer fra offiserer og befal som har ledet i krig, og at utdanningsinstitusjonene har rettet seg etter disse erfaringene. Det som fremstår som nøkkelfaktorer for suksess i utdanningen er en velprøvd seleksjon som sitter i institusjonsminnet, og som selekterer gode lederemner. Disse personene gjennomgår utdanning med stor vekt på repetisjon og relevant beslutningstrening. Kombinasjonen av grundig seleksjon, mye trening og en organisasjonskultur hvor befalet jobber med egenutvikling på fritiden og tar lærdom av erfarne ledere, later til å fungere på en god måte. Dette er alle viktige grep som Hæren tar for å få befalet i stand til å utøve god ledelse i strid.

I pensum fra befalsskoleutdanningen er det en del logiske slutninger og argumentasjoner for hvorfor vi har et Forsvar. Sammen med den harde seleksjonen og høye arbeidsbelastningen, og det som fremkommer av pensum, konkluderes det med at befalet har svært høy motivasjon for å gjøre jobben sin på en god måte. Om befalet er motivert på tross av eller på grunn av denne høye arbeidsbelastningen vites ikke, men det synes ganske sikkert at det er høy grad av motivasjon hos befalskorpset.

Resultatet av seleksjon, utdanning og avdelingskulturen blir et ressurssterkt, høyt motivert befal med relativt mye spesifikk trening på jobben vedkommende er satt til å gjøre.

Vedkommende vil fortsette å tilegne seg kunnskap gjennom egenutvikling og gjennom å tilegne seg lærdom fra erfarne kolleger som nyter høy grad av respekt og autoritet, og som er forpliktet av arbeidsplassen sin til å overføre lærdom til det yngre befalet. Denne rekken av hendelser, som utgjør befalets utdanningsreise, later til å produsere et høyt kompetent befalskorps.

Vi kan med sikkerhet si at respondentene og avdelingene de har jobbet i har hatt høyt fokus på endring med hensikt å bli bedre. Vi kan se klare sammenhenger mellom Bratlands oppskrift for å bli forberedt til strid og utdanningens pensum. Samtidig ser vi sammenhenger mellom Clausewitz beskrivelser av krigens uoversiktlige natur og hvordan befalsutdanningen ønsker å trene befalet. Respondentenes erfaringslære har blitt fortolket inn i organisasjonens kunnskap som nærmest har blitt obligatorisk pensum for ungt befall på lederutdanning i Hæren. Det vil trolig bidra til en raskere oppbygging av kunnskap hos vårt unge befall, slik at de mest sannsynlig vil ha høyere sannsynlighet for å forstå virkelighetsbilde av krig. Det betyr at utdanningsinstitusjonen mest sannsynlig kan videreutvikle dagens befall raskere og mer effektivt enn det respondentene opplevde da de gikk på utdanningen. Derfor kan vi med høyere sikkerhet trekke slutning mot at deling av erfaringer et meget effektivt system for Forsvaret, så lenge organisasjonen klarer å omdanne kunnskapen (erfaringslære) til utdanningsinstitusjonene (organisasjonslære).

I hvilken grad vil uteksaminerte befall fra Hærens befalsutdanninger være kompetente til krigsinnsats etter endt utdanning?

Det er vanskelig å trekke en konklusjon om i hvilken grad uteksaminerte ledere vil være kompetente til krigsinnsats etter endt utdanning, da datagrunnlaget er nokså tynt. Basert på de respondentene oppgaven tar for seg, vil det være mulig å trekke konklusjonen mot at befalet er godt skikket. Det er imidlertid viktig å ta med i vurderingen at disse igjen er selektert til å bli med ut på oppdrag. De har på den måten gjennomgått enda en seleksjon i forkant av de skarpe operasjonene. Oppgaven konkluderer med at det er grunn til å tro at bakgrunnen til det uteksaminerte befalet er god nok til å ha forutsetninger for å utøve god ledelse i krig, men at dette må vurderes nøye i hvert enkelt tilfelle.

Oppgaven konkluderer med at befalet som gjennomgår befalsutdanning, og som igjen blir valgt av sin avdeling til å bli med ut, i de fleste tilfeller virker så skikket som det er mulig å avdekke på forhånd. Dette vil ikke nødvendigvis gjelde i en situasjon der en hel avdeling sendes ut, uten at enkeltpersoner i den avdelingen velges ut av ledelsen. Denne konklusjonen er også tatt på bakgrunn av erfaringer gjort i forbindelse med hovedsakelig krigen i Afghanistan. En krig som har andre elementer av kompleksitet eller intensitet vil kunne kreve egne vurderinger, seleksjon og utdanning, før det er mulig å vite om befalet er skikket til å utøve god ledelse.

Basert på at dagens utdanning tar for seg tematikk som Clausewitz og Bratland selv opplevde for mange år siden kan vi med høyere sikkerhet trekke en konklusjon at kunnskapen fra oppgaven trolig vil være nyttig i fremtiden. Krigens utseende vil mest sannsynlig endres gjennom ny taktikk og teknologi, men kjernen i krigsfenomenet vil trolig forbli mye av det samme som før. Det betyr at de erfaringene våre respondenter har bidratt med inn i organisasjonen vil mest sannsynlig gi fremtidens befalelever bedre forutsetninger til å lykkes i strid enn da de gikk på skolen selv.

7.2 Forslag til videre forskning

Forslag til videre forskning i dette henseendet er å forske videre på effekten av utdanningen på dagens lagførerskole, og sammenligne resultatene med tidligere utdanninger, for å følge opp at omveltningene oppnår ønsket effekt. Man kan også gjennomføre videre forskning med fokus på å gå i dybden på enkelte fenomen, og forsøke å avdekke effekten av treningsmetoder som mental trening, operativ beslutningstrening, de forskjellige seleksjonsmetodene og effekten av mesterlære og rollemodeller.

8 Kildehenvisning

Asken, Michael J., Ph.D. Lt. Col. Grossman, Dave, & Christensen, Loren. (2010). *Warrior Mindset: Mental Toughness Skills for a Nation's Peacekeepers*. United States of America: Warrior Science Publications.

Babsvik, M. (2015). *Intuitiv Beslutningstaking i Hæren - Nyttig verktøy eller en destruktiv utopi?*. Bacheloroppgave. Oslo: Krigsskolen.

Bass, B.M. (1990). *Bass and Stogdill's Handbook of leadership. Theory, research, and managerial applications*. New York: Free Press.

Bass, B. M. & Riggo, R. E. (2006). *Transformational Leadership (2.utg.)*. New York: Psychology Press.

Bjørnstadbråten, K. & Sulheim, O. K. (2019). *Hærens troppssersjanter – hvilke kompetansekrav er kritiske for å oppnå suksess?*. Oslo: Krigsskolen.

Boe, O., Kjørstad, O., & Werner-Hagen, K (2011). *Løytnanten og Krigen: Operativt lederskap i strid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bratland, S. (1950). En troppssjefs problemer i krig. *Norsk militært tidsskrift*, 46-51.

Bratland, S. (1954). *Hjemmearbeide i militær psykologi*. Stockholm: Kungliga Krigshögskolan.

Clausewitz, C. (1993). *On War* (trans. 1976, rev. Utg. 1993). Trans. Michal Howard og Peter Paret. London: Everyman's Library.

Dixon, N. M. (1999). *The Organizational Learning Cycle. How We Can Learn Collectively*. 2nd edition. London: Cambridge Univeristy Press

Getz, R. (2015). *Visualisering – en mental forberedelse*. Bacheloroppgave. Oslo: Krigsskolen.

Gilje, N. & Grimen, H. (2005) *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Hannah, S.T, Uhl-Bien M., Avolio B.J., and Cavarretta, (2009): *A framework for examining leadership in extreme contexts* in *The Leadership Quarterly*, volume 20, Issue 6, December 2009, Elsevier Inc, pp 897-919.

Haugom, D. M. (2015). *Intuitiv beslutningstaking – hvordan bør troppssjefen trene for å bli en god beslutningstaker i kampsituasjoner?*. Oslo: Krigsskolen.

Høiback, H. (2014). *Krigskunstens historie. Fra 1500-tallet til i dag*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Høiback, H. & Ydstebø, P. (2012). *Krigens vitenskap – en innføring i militærteori*. Oslo: Abstrakt forlag.

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. 3 utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Jacobsen, D. I & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer*. 5. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Jeppesen, A.G & Pensgaard, A.M. (2005). *Mental trening i skyting*. 1 utgave, 2 opplag. Asker: Asker Print AS.

Martinsen, Ø. (2012). *Perspektiver i ledelse*. Oslo: Gyldendal.

Piaget, J. (1970). I: Kolb, D. (1984): *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc

Schmitt, J. F. (1995, October). *How We Decide*. *Marine Corps Gazette*, 79, 10, 16-20.

Sweeney, P, Matthews, M & Leister, P. (2011). *Leadership in Dangerous Situations*. Annapolis: Naval Institute Press.

Widder, W. (2002). *Auftragstaktik and Inner Führung. Trademarks of German Leadership*. Military Review.

Forsvarsdokumenter:

Forsvarets Høgskole. (2012). *Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse i Forsvaret*. Oslo: Forsvarsstaben.

Forsvarets Høgskole. (2018). *Forsvarets Befalsskole – studiehåndbok 2018-2019*. Oslo: Forsvarets Høgskole.

Forsvarsstaben. (2007). *Forsvarets fellesoperative doktrine*. Oslo: Forsvarets stabsskole.

Forsvarsstaben. (2014). *Forsvarets fellesoperative doktrine*. Oslo: Forsvarets stabsskole.

Hæren. (2010). *Håndbok fra plan og beslutningsprosess for kompani og eskadron*. Rena: Hæren.

Hærens våpenskole. (2013). *Håndbok for nærkamp*. Rena: Hæren.

Hærens våpenskole. (2015) *Stabshåndbok for Hæren – Plan- og beslutningsprosessen*. Rena: Hæren.

Hærstaben (2005). *Prosjekt BASIC: Trening for operasjoner, del I*. Oslo: Hærstaben.

Internettidokumenter og relevante internettadresser:

Bassford, C. (1993). *Jomini and Clausewitz. Their Interactions*. Lest 23.11.2020 fra <http://www.clausewitz.com/readings/Bassford/Jomini/JOMINIX.htm>

Budalen, A. & Klausen, D. H (2012). *Aldri vært nærmere atomkrig*. Lest fra NRK 24.11.2020 fra https://www.nrk.no/nordland/_aldri-vaert-naermere-atomkrig-1.8005229

Dale, F. (2017). *Kriseledelse og hverdagskriser*. Lest 23.11.2020 fra <https://www.ledernytt.no/kriseledelse-og-hverdagskriser.6026173-112537.html>

Forsvaret. (2019). *Nye befalsskolen forener Forsvaret*. Lest 22.11.2020 fra <https://www.youtube.com/watch?v=XHzU4g0XQpo>

Forsvaret. (2020). *Befalsutdanning i Forsvaret*. Lest 22.11.2020 fra <https://www.forsvaret.no/utdanning/utdanninger/befalsutdanning>

Franz, G. (2004). *Decentralized Command And Control Of High-Tech Forces – Aligning Practice With Doctrine At The Operational Level*. US faculty of the Naval War College. Lest 24.11.2020 fra <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a422796.pdf>

Hetland, H. (2004). *Transformasjonsledelse i en norsk kontekst*. Magma, 7(1), s. 95-102. Lest fra: www.magma.no/transformasjonsledelse-i-en-norsk-kontekst

Hetland, H. (2008). *Transformasjonsledelse: Inspirasjon til endring*. Tidsskrift for Norsk psykologiforening, 45(3), s. 265-271. Lest fra: www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=40578&a=4

Heyeraas, H. (2019) *Lagførerutdanning ved Hærens lagførerskole*. Lest 23.11.2020 fra <http://www.strategem.no/lagforerutdanning-ved-haerens-lagforerskole/>

Howard, M. & Paret, P (1976). *On War*. Lest 23.11.2020 fra <http://press.princeton.edu/books/paperback/9780691018546/on-war>

Liddy, L. (udatert). *Strategic Corporal* in Small Wars Journal. Lest 23.11.2020 fra <https://smallwarsjournal.com/documents/liddy.pdf>

Monsen, A. M. (2020). *Hvordan lede i en krise*. Lest 23.07.2020 fra <https://www.ledernytt.no/hvordan-lede-i-en-krise.6306868-112537.html>

NRK. (2017). *Befalsskolene samles på Østlandet*. Lest 22.11.2020 fra <https://www.nrk.no/osloogviken/befalsskolene-samles-pa-ostlandet-1.13803243>

Olsen, M. (2016). *Jomini den moderne strategiens grunnlegger*. Lest 23.11.2020 fra <https://www.mortenstrid.no/jomini-den-moderne-strategiens-grunnlegger/>

Pietrzak, M. (2020). *How To Lead In A Crisis*. Lest 20.11.2020 fra <https://www.success.com/how-to-lead-in-a-crisis/>

Sander, K. (2019). *Situasjonsbestemt ledelse og ledelsesteori*. Lest 24.07.2020 fra <https://estudie.no/situasjonsbestemt-ledelse/>

Serritzlev, J. (2018). *Den strategiske korporals civile kollega*. Lest 23.11.2020 fra <https://www.linkedin.com/pulse/den-strategiske-korporals-civile-kollega-jeanette-serritzlev/>

Skauge, T. (2002). *Den tenkende soldat. Verneplikt i Norge som demokratisk institusjon*. Lest 20.11.2020 fra <https://profesjon.no/tom-skauge-den-tenkende-soldat-verneplikt-i-norge-som-demokratisk-institusjon/>

Vandergriff, D. E. (2018). *How Germans Defined Auftragstaktik. What Mission Command And Not*. Lest 24.11.2020 fra <https://smallwarsjournal.com/jrnl/art/how-germans-defined-auftragstaktik-what-mission-command-and-not>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Introduksjon som presenteres for intervjuobjektet

Dette er et delvis uformelt respondentintervju. Du som intervjuobjekt er valgt fordi du har dybdekunnskap om en situasjon og et hendelsesforløp. Et uformelt intervju har ingen planlagte spørsmål. Dette intervjuet vil ha noen planlagte spørsmål, og defineres derfor som et delvis uformelt intervju. Målet er allikevel klart, og samtalen som fremkommer av intervjuet må ha som mål å finne svar på problemstillingen. Målet med denne samtalen er å avdekke hvordan befalsutdanningen påvirker befalets lederskap i krig/krise-situasjoner. Dette er et ledd i å avdekke problemstillingen i masteroppgaven, som handler om å avdekke hvordan Forsvaret utdanner unge befalingsmenn til å utøve god ledelse i krig og krise.

Spørsmål:

1. Hvilke spesifikke grep gjør befalsskolen for å forberede elevene på å kunne lede effektivt i strid?
2. Hvilke metoder for læring blir brukt i befalsutdanningen, foruten tradisjonell klasseromsundervisning?
3. Hva tror du effekten av disse metodene var? Hva lærte du/de av det?
4. Kan du si noe om forskjellen på opptak gjennom Forsvarets opptak og seleksjon (FOS) og seleksjon foretatt ute i avdelingene?
5. Kan du si noe om sammenhengen mellom seleksjon og utdanning?
6. Hva har du sett av utvikling av elevene som gjennomgår befalsutdanning, før og etter utdanningen?
7. Er det noe du mener burde vært mer vektlagt i utdanningen?

8. Kan du si litt om forholdet mellom «lærlingetiden» etter utdanningen og selve utdanningen?

9. Hvordan opplevde du at din innflytelse som leder ble påvirket i stridssituasjoner, i forhold til ledelse i fred?

10. Hvilke faktorer opplevde du at fremhevet seg under ledelse i strid, til forskjell fra ledelse i fredstid

11. På hvilken måte utnyttet du kunnskapen fra befalsutdanningen da du utøvde ledelse i strid?

