



# BACHELOROPPGAVE

Emne OPG3401

---

**«Nyutdannede offiserers kompetanse»**

*Opplevs grunnleggende offisersutdanning ved  
Luftkrigsskolen som tilstrekkelig?*

Av

**Kadett Ida-Kristine H. Aukan &**

**Kadett Ingvild Auflem Vik**

Antall ord: 15942

(Ekskludert forside, innholdsfortegnelse og litteraturliste)

## Publiseringsavtale

### En avtale om elektronisk publisering av bachelor/prosjektoppgave

Kadettene har opphavsrett til oppgaven, inkludert rettighetene til å publisere den.

Alle oppgaver som oppfyller kravene til publisering, vil bli registrert og publisert i Bibsys Brage når kadettene har godkjent publisering.

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

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

## Plagiaterklæring

Vi erklærer herved at oppgaven er vårt eget arbeid og med bruk av riktig kildehenvisning. Vi har ikke nyttet annen hjelp enn det som er beskrevet i oppgaven.

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

**Dato: 01 - 05 - 2022**

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	5
1 Innledning .....	6
1.1 Bakgrunn .....	6
1.2 Problemstilling .....	7
1.3 Avgrensning .....	8
1.4 Struktur .....	8
2.0 Teori .....	9
2.1 Kompetansebegrepet .....	9
2.2 Oppgaverelaterte kompetanseformer .....	9
2.2.1 Faglig kompetanse .....	10
2.2.2 Lederkompetanse .....	10
2.2.3 Personlig kompetanse .....	10
2.2.4 Sosial kompetanse .....	11
2.3 Offiseren som leder .....	11
2.3 Luftkrigsskolens offisersutdanning .....	12
2.3.1 Luftkrigsskolens pedagogiske modell .....	12
2.3.2 Bransjevis fagutdanning .....	14
3 Metode .....	15
3.1 Forskningsdesign .....	15
3.2 Intervju .....	16
3.4 Utvalg og rekruttering .....	17
3.5 Analyse .....	18
3.6 Etske forhold .....	18
3.7 Gyldighet og troverdighet .....	19
4 Presentasjon av resultater .....	21
4.1 Nyutdannede offiserers kompetanse .....	21
4.1.1 Faglig kompetanse .....	22
Nyutdannede offiserer .....	22
Erfarne offiserer .....	22
4.1.2 Lederkompetanse .....	23
Nyutdannede offiserer .....	23
Erfarne offiserer .....	24
4.1.3. Personlig kompetanse .....	25
Nyutdannede offiserer .....	25
Erfarne offiserer .....	26

4.1.4 Sosial kompetanse .....	27
Nyutdannede offiserer .....	27
Erfarne sjefer .....	28
4.2 Grunnleggende offisersutdanning ved Luftkrigsskolen .....	29
4.2.1 Klasseromsundervisning.....	29
Nyutdannede offiserer .....	29
Erfarne offiserer.....	31
4.2.2 Praksisarenaer.....	32
Nyutdannede offiserer .....	32
Erfarne offiserer.....	32
4.2.3 Refleksjon.....	33
Nyutdannede offiserer .....	33
Erfarne offiserer.....	34
4.2.4 Bransjevis fagutdanning .....	34
Nyutdannede offiserer .....	34
Erfarne offiserer.....	35
5 Drøfting .....	37
5.1 Nyutdannede offiserers kompetanse.....	37
5.1.1 Faglig kompetanse .....	37
5.1.2 Lederkompetanse .....	38
5.1.3 Personlig kompetanse .....	39
5.1.4 Sosial kompetanse .....	40
5.1.5 Delkonklusjon.....	41
5.2 Grunnleggende offisersutdanning ved Luftkrigsskolen .....	42
5.2.1 Klasseromsundervisning.....	42
5.2.2 Praksisarenaer .....	43
5.2.3 Refleksjon .....	44
5.2.4 Bransjevis fagutdanning .....	45
5.2.5 Delkonklusjon.....	46
5.3 Perspektivering .....	47
6 Avslutning .....	48
6.1 Oppsummering .....	48
6.2 Konklusjon .....	49
6.3 Anbefaling til videre forskning.....	49
7 Referanser.....	51

## Forord

Denne bacheloroppgaven er skrevet som en del av utdanningen vår ved Luftkrigsskolen våren 2022. Oppgaven tar for seg hvordan nyutdannede offiserer opplever egen kompetanse og om denne kompetansen samsvarer med erfarne offiserer i mottakende avdelinger sine opplevelser. Motivasjonen for denne oppgaven bygger på et ønske om å bidra til å belyse hvordan utdanningsreformen har påvirket grunnleggende offisersutdanning, og områder for videreutvikling av utdanningen.

Da vi i oppstartsfasen idémyldret rundt hva vi kunne tenke oss å skrive om hadde vi mange ideer, og et fellestrekk for alle ideene var at vi ønsket å skrive en oppgave som skulle bety noe for utviklingen av organisasjonen vår. Det er viktig for oss at Forsvaret også i årene fremover tilbyr god og relevant utdanning. Vi håper at dette forskningsprosjektet kan være nyttig for Forsvarets Høgskole og Luftkrigsskolen i diskusjonene om veien videre for grunnleggende offisersutdanning.

Vi ønsker å takke alle som har bidratt til denne oppgaven. Oppgaven hadde ikke vært mulig å skrive uten ærlige og åpne respondenter med reflekterte og gjennomtenkte svar.

Avslutningsvis vil vi også rette en stor takk til vår dyktige og kunnskapsrike veileder Roger Lien. Din støtte har vært til stor hjelp gjennom hele prosessen og ditt engasjement har vært en kilde til inspirasjon. Oppgaven hadde ikke blitt det samme uten dine konstruktive innspill.

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Offisersutdanningen i Forsvaret har de siste årene gjennomgått en rekke endringer. Forsvarssjefens fagmilitære råd fra 2015 slo fast at Forsvarets struktur ikke kunne videreføres innenfor de gjeldende økonomiske rammene, og utdanningssektoren ble pekt på som et av hovedområdene for gjennomføring av effektiviseringstiltak (Forsvaret, 2015). Det ble trukket frem at utdanningen i Forsvaret holdt høy kvalitet, men at den var fragmentert og utøvdes på for mange steder, noe som førte til høye administrasjonskostnader. Videre ble det poengtert at innføringen av ny ordning for militært tilsatte (OMT) ville medføre omlegging og endring i offisersutdanningen, og at OMT dermed ville sette rammene for hvordan utdanningsvirksomheten burde effektiviseres.

Den påfølgende langtidsplanen for forsvarssektoren (LTP), stortingsproposisjon 151 S fra 2015, «Kampkraft og bærekraft», slo fast at daværende utdanningssystem «fremstår som fragmentert, kostbart, med komplekse styringslinjer og ofte små og sårbare fagmiljøer» (Forsvarsdepartementet, 2016a, s. 94). Regjeringen varslet en utdanningsreform for å sikre at Forsvaret leverte relevant, fleksibel og god militær utdanning, på en kostnadseffektiv måte (Forsvarsdepartementet, 2016a). Utdanningsreformen (URE) ble altså iverksatt på bakgrunn behovet for effektivisering av offisers- og spesialistutdanning i Forsvaret. Reformen var en del av LTP og dermed ikke behandlet som en selvstendig sak i Stortinget. Daværende forsvarssjef (FSJ), Haakon Bruun-Hanssen, advarte mot å vedta en stor utdanningsreform som et vedtak i LTP. I sin kommentar til langtidsplanen i forkant av behandlingen i Stortinget, skrev FSJ:

«Min anbefaling var å vente med strukturelle endringer inntil Forsvaret har implementert ny militær ordning og erfaringer med denne var kartlagt. Regjeringen anbefaler imidlertid en omfattende omlegging av utdanningssystemet uten at erfaringer av ny militære ordning foreligger og tilsynelatende uten at konsekvensen av løsningen er grundig vurdert.» (Forsvarsdepartementet, 2016a, s. 119).

På tross av forsvarssjefens advarsler fikk innstillingen fra utenriks- og forsvarskomiteen flertall under behandlingen av LTP i Stortinget og URE ble vedtatt. Iverksettelsesbrevet fra regjeringen (IVB) formaliserte Forsvarsdepartementets oppdrag for gjennomføring av LTP 2017-2020 til forsvarssektoren (Forsvarsdepartementet, 2016b), og forsvarssjefen fikk ordre om å iverksette URE. «Prosjektmandat for utdanningsreformen» beskriver at

gjennomføringen av URE skal resultere i «(...) økonomisk ressursfrigjøring innenfor effektivisering, nedbemanning og kostnadsutt» (Forsvaret, 2017, s. 5). Det skal ifølge mandatet frigjøres 540 millioner i perioden 2017-2020, og de to hovedmålene med URE beskrives som: «Bedre forutsetninger for kvalitet i utdanning» og «Reduserte kostnader» (Forsvaret, 2017, s.6). Måloppnåelse skal føre til at utdanningssektoren kan sørge for «tidsriktig og relevant kompetanse for både OR-og OF-korpset» (Forsvarssjefen, 2017, s.18).

Effektiviseringsbehovet førte til sammenslåinger, mer felles utdanning og færre faglige ansatte (Forsvarsdepartementet, 2016a). Det kan være vanskelig å forstå logikken bak hvordan en ressursfrigjøring på 560 millioner (Forsvaret, 2017), og et nedtrekk på 265 årsverk (Lien & Hanson, 2018), skal bidra til bedre forutsetninger for kvalitet i utdanningen. Ansatte i Forsvaret, faglærere, politikere og arbeidstakerorganisasjonene har kritisert reformen for å «(...) ikke ivareta Forsvarets behov for kompetanse» (Olsen, 2018) og være en «innsparingsreform» (Bongo, 2020). En reform som skulle sørge for bedre forutsetninger for kvalitet i utdanningen, opplevdes som forhastet og økonomisk motivert.

August 2018 startet det første kullet på ny utdanningsordning ved Forsvarets høgskole. Det har hittil vært forsket mye på utdanningsreformen (Knarvik & Håkonsen, 2018; Moxnes & Morén, 2018; Solhaug 2021), men foreløpig ikke på hvordan utdanningen påvirker de nyutdannede offiserens opplevelse av egen kompetanse og om kompetansen dekker avdelingens behov. Det ønsker vi å se nærmere på i denne oppgaven.

## 1.2 Problemstilling

Som kadetter ved Luftkrigsskolen oppfatter vi at det eksisterer mye spenning knyttet til hvordan utdanningen setter nyutdannede offiserer i stand til å utøve offisersyrket den første tiden etter endt utdanning. På bakgrunn av endringene i utdanningssystemet URE har medført, ønsker vi i denne bacheloroppgaven å se nærmere på følgende problemstilling:

*«Hvordan opplever nyutdannede offiserer i Luftforsvaret egen kompetanse etter grunnleggende offisersutdanning, og hvordan samsvarer opplevd kompetanse med erfarne offiserers opplevelser?»*

Oppgaven søker å avdekke hvordan nyutdannede offiserer opplever egen kompetanse og hvordan utdanningen har forberedt dem til første stilling som offiser. Videre vil oppgaven belyse om erfarne offiserer i mottakende avdelinger opplever at kompetansen til de nyutdannede offiserene er tilstrekkelig i sine respektive avdelinger. Oppgaven kan bidra til å belyse viktige områder for videreutvikling og endring av grunnleggende offisersutdanning

ved Luftkrigsskolen (LKSK) forsterke innhold som er viktig for kadettene læring og bidra til at kadetter som graduerer fra LKSK gis best mulig forutsetninger for å innfri kravene som avdelingene stiller. Denne studien er derfor relevant for Luftkrigsskolen, Forsvarets høyskole og Luftforsvaret. Resultatene vil være interessante for alle som er involvert i utdanning og videreutvikling av Luftforsvarets nyutdannede offiserer.

### 1.3 Avgrensning

Oppgaven avgrenses til å omhandle offiserer i Luftforsvaret som er utdannet etter ny utdanningsmodell som følge av ikrafttredelsen av utdanningsreformen. Det poengteres i Prop. 151 S (2015-2016), at «Hovedveien inn til offisersutdanning skal være direkte fra videregående skole» (Forsvarsdepartementet, 2016a, s. 97). Studien avgrenses derfor til nyutdannede offiserer uten erfaring fra befalsskole. Videre avgrenses oppgaven til bransjene luftvern og baseforsvar grunnet deres fellestrekk, herunder at første stilling for nyutdannede offiserer i disse bransjene hovedsakelig er troppssjefsstillinger. Oppgavens omfang medfører at en studie av samtlige bransjer i Luftforsvaret hadde blitt for omfattende.

### 1.4 Struktur

I kapittel 2 vil vi gjøre rede for teori som har vært relevant for analysen. I dette kapitlet forklares den teoretiske forståelse av kompetanse som legges til grunn for resten av oppgaven. Videre redegjøres det for grunnleggende offisersutdanning ved Luftkrigsskolen. Deretter legges valgt metode for undersøkelsen frem i kapittel 3. Her beskrives forskningsmetoden i detalj og forskningsdesign, datainnsamlingsmetode, utvalg, analysemetode og etiske forhold forklares. I kapittel 4 presenteres funnene fra undersøkelsen. Sitater fra analysen blir gjengitt og koblet mot temaer som er identifisert i analyseprosessen. I kapittel 5 drøftes de empiriske resultatene for å besvare problemstillingen. I kapittel 6 oppsummeres og konkluderes funn fra undersøkelsen, før anbefalinger for videre forskning på temaet presenteres.



## 2.0 Teori

### 2.1 Kompetansebegrepet

Kompetanse som begrep viser til «[...] å være funksjonsdyktig eller ha tilstrekkelig kunnskap, vurderingsevne, ferdigheter eller styrke til å utføre oppgaver og oppnå ønskede resultater» (Lai, 2021, s. 43-44). Med denne forståelsen av begrepet er kompetanse rettet mot å ha forutsetninger for å *gjøre* noe. Nordhaug (2004, s. 27) skriver at kompetansebegrepet «[...] dreier seg om mestring», og Skorstad (2021, s. 25) utdyper at «Kompetanse handler om mestring i jobben». Når kompetanse omtales i oppgaven legges forståelsen for at kompetanse handler om forutsetninger for å løse en oppgave, til grunn.

Ifølge Kunnskapsdepartementet består kompetanse av en «[...] persons kunnskap, ferdigheter og holdninger, og hvordan disse brukes i samspill» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13). Lai (2021) derimot, definerer kompetanse som et potensial som består av fire elementer. I tillegg til kunnskaper, ferdigheter og holdninger, trekkes evner inn som et fjerde element. Den teoretiske forståelsen av kompetanse og kompetanseelementer baseres derfor på følgende definisjon: «Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål» (Lai, 2021, s. 44).

### 2.2 Oppgaverelaterte kompetanseformer

Lai (2021) trekker frem fire hovedkategorier av kompetanseformer som kan tjene som et felles begrepsapparat og anvendes videre i oppgaven. De fire kompetanseformene kan sees på som isolerte former, men vil i praksis være tett knyttet sammen og avhengige av hverandre. Figuren under beskriver de ulike kompetanseformene:

Faglig kompetanse	Kompetanse som er direkte relevant for å kunne utføre gitte oppgaver og funksjoner på en faglig (yrkesmessig, teknisk, praktisk) fullgod og formålstjenlig måte.
Lederkompetanse	Kompetanse som er relevant for oppgavemessig, personalmessig eller strategisk ledelse, herunder beslutningstaking, organisering, måldefinering, motivering og tilrettelegging for måloppnåelse.
Personlig kompetanse	Kompetanse utover det rent faglige, som påvirker egen oppgaveutførelse isolert sett, herunder ansvarsfølelse, etisk bevissthet, fleksibilitet, nøyaktighet, kreativitet og evne til ny- og egenutvikling.
Sosial kompetanse	Kompetanse som er av betydning for samarbeid med andre, herunder kommunikasjons- og samarbeidsferdigheter, samt evner til utvikling i samarbeid med andre.

Figur 1: Hovedkategorier av kompetanseformer (Lai, 2021, s. 56)

Lai (2021) forklarer at faglig kompetanse og personlig kompetanse er viktig for alle typer oppgaver, og at sosial kompetanse kommer til sin rett i oppgaver med innslag av menneskehåndtering og som krever samarbeid med andre. Lederkompetanse er sentralt når oppgaver inkluderer lederansvar, og denne kompetanseformen er avhengig av både den sosiale kompetansen og den personlige kompetansen til en person.

### 2.2.1 Faglig kompetanse

Faglig kompetanse omhandler kompetanse som er relevant for å utføre oppgaver og funksjoner på en hensiktsmessig måte (Lai, 2021). Garmannslund og Alnes (1994, s. 49), beskriver begrepet som «[...] innsikt i enkeltfag eller emneområder». Videre hevder de at «En person som er svak på fagkompetanse, vil ha vanskelig for å finne hensiktsmessige tiltak på egenhånd» (Garmannslund & Alnes, 1994, s. 50). Nordhaug (2004) trekker frem at fagkompetanse synes å være den viktigste formen for kompetanse og karakteriserer fagkompetanse som en av kompetansene en leder trenger for å «[...] yte en gjennomsnittlig prestasjon» (Nordhaug, 2004, s. 87). I denne oppgaven defineres faglig kompetanse i tillegg som kompetanse som er relevant for å utføre strids- og våpentekniske oppgaver i bransjens fagfelt, samt grunnleggende enkeltmannsferdigheter.

### 2.2.2 Lederkompetanse

Lederkompetanse beskrives av Lai (2021) som kompetanse som er relevant for ledelse av oppgaver eller personell, for eksempel beslutningstaking, motivering og tilrettelegging for måloppnåelse. Iversen (2004, s. 83) beskriver lederkompetanse mer personlig:

«Lederkompetanse er karakteristika ved en person som kommer til syne i en arbeidssituasjon, og som bidrar til at lederen oppnår fremragende resultater». Dette dreier seg ofte om personlige egenskaper, ferdigheter og kunnskaper som påvirker adferd (Iversen, 2004).

### 2.2.3 Personlig kompetanse

Personlig kompetanse er ikke knyttet til den faglige utførelsen av en oppgave, men påvirker oppgaveutførelsen isolert sett, eksempelvis ansvarsfølelse, kreativitet og etisk bevissthet (Lai, 2021). Skau (2015) utdyper at personlig kompetanse ikke er yrkesspesifikk og at kompetanseformen er «[...] en unik kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter som vi mer eller mindre intuitivt tilpasser ulike profesjonelle sammenhenger» (Skau, 2015, s. 61).

Skillet mellom personlig kompetanse og lederkompetanse i litteraturen er flytende, da personlige egenskaper og ferdigheter inngår som en betydelig del av begge kompetanseformene.

#### 2.2.4 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er kompetanse som påvirker samarbeider med andre, og består blant annet av samarbeidsevne, evne til å ta initiativ og formidlingsferdigheter. Denne formen for kompetanse vurderes som spesielt viktig for de fleste stillinger (Lai, 2021). Nordhaug (2004) skriver at grunnleggende sosial kompetanse handler om evnen til å sette seg inn i andres problemer og behov, lytte til andre, være empatisk og utvise sosial raushet ved å tolerere ulike meninger. Ifølge Garmannslund og Alnes (1994, s. 13) er sosial kompetanse «[...] evnen til samarbeid, konfliktløsning og å håndtere mellommenneskelige forhold som enhver arbeidssituasjon setter krav til». Johannessen og Olsen (2008) beskriver at sosial kompetanse knyttes til evne til å forstå og kontrollere egne og andres emosjoner under ledelse av seg selv og andre. De hevder videre at ledes prestasjoner i stor grad er avhengig av deres sosiale kompetanse og evne til konflikthåndtering.

#### 2.3 Offiseren som leder

«Luftforsvarets offisers- og spesialistkorps», en policy Luftforsvaret brukte i forbindelse med implementeringen av OMT, beskriver at offiseren har ansvar for å «ivareta helhetlig ledelse for planlegging, gjennomføring og kontroll av militær aktivitet, trening og operasjoner» (Skinnarland & Olsen, 2019, s. 5). Offiseren skal utvikle kompetanse innen ledelse og planlegging av luftoperasjoner og tilegne seg en grad av forståelse for bransjens fagfelt, men spesialistene skal «utøve det praktiske militære håndverket» (Skinnarland & Olsen, 2019, s. 5). Skinnarland og Olsen (2019, s. 7) skriver at «offiserens fremste verdi er imidlertid knyttet til helhetsforståelse, analyse og ledelse» og planlegging, ledelse av og gjennomføring operasjoner beskrives som offiserens hovedfag.

Forsvarets grunnsyn på ledelse (FGL) slår fast at god militær ledelse bygger på en ansvarsfølelse for seg selv og andre i med- og motgang. Tillit og troverdighet vekkes gjennom å omgå andre på en oppriktig og åpen måte, og ydmykhet beskrives som en viktig faktor for samarbeid. Det forventes at man som leder evner å balansere en rekke behov, herunder behovet for omsorg, og ved at personellets grunnleggende behov for omsorg blir ivaretatt kan gruppens effektivitet påvirkes i positiv retning. FGL beskriver at ledelse handler om å bygge konstruktive relasjoner, siden oppdrag løses ved at flere samhandler. Kravene til ledere er

blant annet at de må tåle å stå i det som kan oppleves vanskelig, håndtere motstand og unngå at egne følelser står i veien for oppdragsløsningen (Forsvaret, 2020). Militære ledere må også inneha kompetanse som omhandler styringsdimensjonen av ledelse. FGL understreker at «Forsvaret er en del av statsforvaltningen, bundet av sivile forvaltningsprinsipper og regler for styring av offentlig virksomhet med arbeidsgiveransvar og krav til forsvarlig forvaltning» (Forsvaret, 2020, s. 8). For å løse oppdrag og ta vare på personell og materiell, må ledere mestre både lederskap og styring (Forsvaret, 2020).

Det er viktig for Forsvaret at ledere er gode rollemodeller som setter fellesskapets interesser og verdier foran sine egne, samtidig som de er tro mot egne verdier. FGL beskriver at «en god rollemodell går foran og viser vei gjennom gode holdninger, etisk skjønn og hensiktsmessige risikovurderinger» (Forsvaret, 2020, s. 10). Samsvar mellom ord og handling, en bevissthet om egne styrker og svakheter, og ydmyk opptreden kjennetegner rollemodeller. Dette har betydning for hvordan man utøver ledelse (Forsvaret, 2020).

## 2.3 Luftkrigsskolens offisersutdanning

Offisersutdanningen ved Luftkrigsskolen framstilles i ulike utgivelser. Firing og Lien (2007, s. 260) viser til en rammeplan for krigsskoleutdanning, «Krigsskolene skal tilby en akademisk lederutdanning av høy kvalitet og relevans der en kombinerer praksis og teori for å skape reflekterte offiserer som er kompetente til å løse sine oppgaver og lede sitt personell [...]». De dominerende fagområdene i utdanningen ved Luftkrigsskolen er ledelse og luftmakt. Fagområdene fordeles i moduler, og offisersutvikling er en gjennomgående prosess for alle tre årene. Teoriundervisning, praktisk trening og refleksjon skal sørge for høy kvalitet i offisersutdanningen ved Luftkrigsskolen.

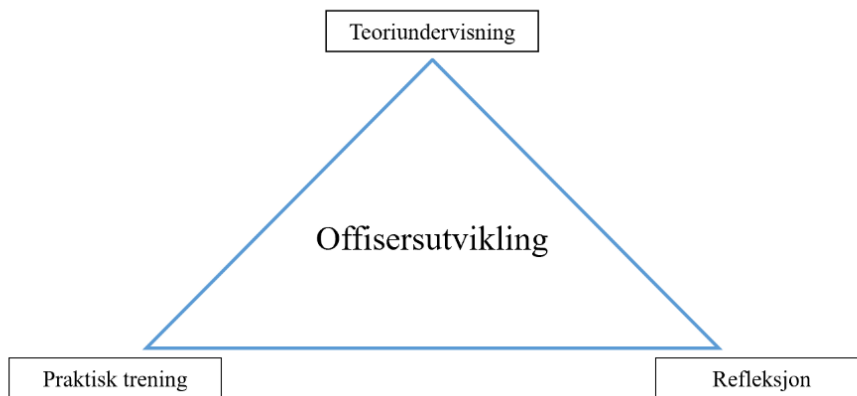
### 2.3.1 Luftkrigsskolens pedagogiske modell

Firing og Lien (2007, s. 261) skriver at «Luftkrigsskolen baserer sin praksis på erfaringslæring som pedagogisk filosofi». Sammenhengen mellom aktivitet og refleksjon skal gi et grunnlag for erfaringsbasert læring som ofte oppstår i refleksjonsprosesser når kadetten «oppdager» hva som gir mening. Firing og Lien (2007, s. 261) presiserer at begrepet «å lære er å oppdage» er sentralt for utdanningen, og Forsvarets nettsider beskriver utdanningen på følgende måte:

«Lederutdanningen i Forsvaret er unik fordi du gjennom teori, praksis og refleksjon utvikler deg som menneske, fagperson og leder. Utvikling av praktisk militært lederskap er sentralt i studiet, og vi legger vekt på gruppearbeid og gruppeprosesser.

Undervisningen legges opp slik at du får prøvd og videreutviklet lederegenskapene dine i praksis. Dette gir deg som nyutdannet tyngden du trenger for å mestre utfordrende, interessante og ansvarsfulle lederstillinger.» (Forsvaret, 2022)

Luftkrigsskolen bygger derfor sin pedagogiske tilnærming rundt tre ulike elementer, teoriundervisning, praktisk trening og refleksjon. Dette illustreres på figuren under:



*Figur 2: Luftkrigsskolens pedagogiske modell*

Elementene er individuelle prosesser, men kan ikke skilles helt fra hverandre. De er likeverdige, men vektleggingen elementene varierer basert på situasjonen man er i. Hensikten er at alle tre elementene virker på hverandre og integreres i kadettene offisersutvikling.

### *2.3.1.1 Teoriundervisning*

Teoriundervisning blir videre omtalt som klasseromsundervisning. Innholdet i undervisningen dreier seg hovedsakelig om temaer innenfor lederskap og luftmakt. For å forstå sentrale tema innen luftmakt er både historiske, sikkerhetspolitiske perspektiver og luftmaktsdoktriner viktige referanserammer. Innenfor lederskapsundervisningen trekkes lederskapsteorier, psykologi, pedagogikk, etikk og organisasjonsutvikling frem som «[...] viktige tema for å kunne forstå hvordan den mellommenneskelige dimensjonen preger alle typer operasjoner.» (Firing & Lien, 2007, s. 262). Hellemsvik (2007) skriver at vektingen mellom de forskjellige temaene er ulik, men at god praksis uavhengig av vektingen mellom dem forutsetter at teorien er god. Siden alle temaene ikke egner seg like godt som klasseromsundervisning, kreves det forskjellige læringsarenaer og ulike læringsmiljøer for å nå målsetningene i fagene. Derfor er praktisk trening en viktig del av Luftkrigsskolens pedagogiske modell.

### *2.3.1.2 Praktisk trening*

Praktisk trening tilrettelegges for gjennom øvelser og caser, heretter omtalt som praksisarenaer. Den mest anvendte formen for praksisarenaer ved Luftkrigsskolen er øvelser. Disse kan gjennomføres som en dagsøvelse eller strekkes over flere dager og inneholder et stort omfang ulike øvingsmomenter. Eksempler på momenter kan være utfordringer som omhandler samarbeid, gruppedynamikk, ledelse i kriser og relasjonsledelse (Firing & Lien, 2007). Hellemsvik (2007) hevder at kompetansen som utvikles gjennom teoriundervisningen bare er verdifull dersom kadetten klarer å anvende den i praksis. Praksisarenaer er derfor avgjørende for at kadetten lærer å anvende teori på en formålstjenlig måte.

### *2.3.1.3 Refleksjon*

Hovedhensikten med refleksjon er ifølge Firing og Lien (2007) å skape mening for kadetten gjennom både teori og praksis, da meningsfulle erfaringer bidrar til kadettens videreutvikling. Ved Luftkrigsskolen varierer fokusområdene for refleksjon mellom å være prosessorientert på gruppenivå, og prosessorientert på individnivå. Sistnevnte kan gjøres individuelt ved hjelp av loggskrivning eller en-til-en-samtaler med veileder. Refleksjon bidrar til at kadettene «[...] får mulighet til å se seg selv gjennom andre og bidra i andres utvikling» (Firing & Lien, 2007 s. 263). Erfaringer noteres i refleksjonsbøker, enten på eget initiativ eller som en del av organisert undervisning. Dette gjør det mulig å ta vare på tankene og følge utviklingen av dem. Dysthe, Hertzberg og Hoel (2010) hevder at retrospektiv skriving ofte er en forutsetning for progresjon i tankeutviklingen. Ved å se sine egne tanker i retrospektiv kan man oppdage nye sammenhenger og assosiasjoner man ikke var bevisst da tankene ble skrevet ned. Det kan føre til nye erkjennelser og dypere innsikt, og gjør nedskrevne refleksjoner til en viktig læringsstrategi.

### *2.3.2 Bransjevis fagutdanning*

Bransjevis fagutdanning gjennomføres som et eget emne i løpet av tredje skoleår. Fagutdanningen har en varighet på mellom 12 og 15 uker og gjennomføres ved, og ledes av, bransjenes skoler. For utvalget i denne oppgaven er fagutdanningen gjennomført ved Luftverntaktisk skole og Baseforsvarstaktisk skole. Hensikten med emnet er at kadettene skal få generell og spesifikk kunnskap om bransjen sin. Det er tiltenkt at den faglige kompetansen kadettene tilegner seg skal være tilstrekkelig for å utføre sine fremtidige arbeidsoppgaver som offiser i deres respektive bransjer i Luftforsvaret (Henriksen & Fredriksen, 2021).

## 3 Metode

Dette kapittelet forklarer hvilke metoder vi har benyttet for å besvare problemstillingen. Kapittelet vil først utdype utvikling av problemstilling, forskningsdesign og valgt metodisk tilnærming, herunder begrunnelse for metodevalget og datainnsamlingsmetode, rekruttering av respondenter og analyse. Videre utdypes etiske forhold og deretter vurderes oppgavens gyldighet og troverdighet. Avslutningsvis forklares forfatterens rolle.

### 3.1 Forskningsdesign

Ifølge Tjora (2021) fremstår kvalitativ og kvantitativ forskning som to vesentlige paradigmer innenfor samfunnsforskningen for å fremskaffe informasjon om samfunnet. Tjora (2021) forklarer at ulike typer problemstillinger vil ha ulike metodologiske tilnærminger. Både kvalitative og kvantitative metoder kan bidra til en bedre forståelse av et fenomen, men det finnes metodiske skiller i måten data samles inn. De kvantitative metodene gir data i form av målbare enheter, og de kvalitative metodene undersøker meninger og opplevelser. Disse lar seg ikke tallfeste (Dalland, 2012). Oppgaven baseres på kvalitativ metode og kvalitative studier kjennetegnes av at de er intensive, med få enheter, der hovedfokuset er å få frem variasjon og mangfold i fortolkninger og opplevelser (Jacobsen, 2015). De kvalitative studiene forholder seg gjerne til et fortolkende paradigme med fokus på den enkeltes opplevelse og meningsdanning, og hva slags konsekvenser meninger har (Tjora, 2021).

Oppgaven bygger på en beskrivende problemstilling og har til hensikt å beskrive dagens situasjon. Denne beskrivelsen vil ofte være avgrenset i tid, og dermed bare kunne si noe om temaet på et gitt tidspunkt (Jacobsen, 2015). Formålet er å utdype kunnskap om et tema vi vet lite om, som for denne oppgaven er nyutdannede offiserer sin kompetanse etter URE. Valgt forskningsdesign må reflektere problemstillingen uten at det påvirker resultatene man kommer frem til, og vil ha stor betydning for undersøkelsens validitet (Jacobsen, 2015). Ettersom studien konsentreres rundt et spesifikt tema, var det mest hensiktsmessig å velge et intensivt forskningsdesign. Ifølge Jacobsen (2015), retter slike forskningsdesign seg mot å skape en grundig og detaljert forståelse av hvordan virkeligheten oppfattes. Videre kan intensive forskningsdesign beskrives som virkelighetsnære, det vil si at respondentene opplever at undersøkelsen gir en riktig beskrivelse av virkeligheten (Jacobsen, 2015). Ved å gå i dybden forsøkte vi å få frem så mange nyanser og syn som mulig for å skape et helhetlig inntrykk av hvordan nyutdannede offiserer opplever egen kompetanse og hvilke utfordringer de møter.

## 3.2 Intervju

Datainnsamlingsmetoden benyttet i oppgaven var individuelle, åpne intervjuer med middels strukturingsgrad. Det åpne individuelle intervjuet kjennetegnes ved at den som undersøker og den som blir undersøkt snakker sammen som i en vanlig dialog. Målet med samtalen er å skape mening og forståelse som kan føre til kunnskap (Dalland, 2012). Denne metoden er hensiktsmessig når relativt få enheter undersøkes, når man vil undersøke enkeltindividers holdninger og oppfatninger eller er interessert i enkeltindividers fortolkninger av et fenomen. (Jacobsen, 2015).

Det åpne, individuelle intervjuet åpner opp for en dynamisk og informasjonsrik kommunikasjon. Intervjuformen legger i stor grad til rette for tillit og åpenhet mellom intervjuer og respondent, noe som kan føre til grundige beskrivelser av intervjupersonens synspunkter, oppfatninger og holdninger (Jacobsen, 2015). Man benytter seg av åpne spørsmål som kan gi respondentene mulighet til å gå i dybden på spørsmål der de har mye å fortelle. Dette kan føre intervjuet inn på temaer som man ikke hadde tenkt ut på forhånd, men som likevel kan være relevante for undersøkelsen (Stuvøy, Tøndel, & Tjora, 2021).

Individuelle intervjuer kan gjennomføres på flere måter, men grunnet den pågående Covid-19-pandemien valgte vi å gjennomføre intervjuene over Teams. En av ulempene med gjennomføring av intervju over digitale plattformer er at det kan oppstå forstyrrelser som tekniske utfordringer underveis. Det kan også være utfordrende å etablere tillit mellom respondent og forsker når intervjuene gjennomføres digitalt, da mye av kroppsspråket forsvinner og dermed ikke kan tolkes. Ved å sørge for at respondentene kunne gjennomføre intervjuer med kamera, og at vi selv har brukt kamera, opplever vi at noe av den fysiske avstanden kompenseres for. Siden intervjuene ble gjennomført ved hjelp av digitale plattformer var det opptil respondentene å velge hvilken kontekst de ønsket å gjennomføre intervjuet i. På denne måten er det som Jacobsen (2015, s. 152) kaller *konteksteffekt*, tatt høyde for. Forskerne kjenner godt til flere av respondentene fra før, dette utdypes i underkapittel 3.7, noe som gjorde at samtalene raskt fikk en naturlig flyt. Andre respondenter har vi innledet intervjuene med småprat for å bli bedre kjent først. I tillegg ble respondentene opplyst om deres rettigheter i forkant av hvert intervju. Disse tiltakene førte til at tilliten mellom forskere og respondenter ble raskt etablert og forskernes opplevelse er at det ble gjennomført gode samtaler.



En av utfordringene med innsamlingsmetoden er både mengden og kompleksiteten, da dataene som blir samlet inn ofte er nyanserike (Jacobsen, 2015). Valget av en intervjuguide med middels struktureringsgrad for å skape struktur i intervjuene førte til en ryddigere analyseprosess i etterkant. Det ble gjennomført totalt 10 intervjuer med varighet på mellom 37 minutter og 1 time og 19 minutt, gjennomsnittlig varighet var 52 minutter.

### 3.4 Utvalg og rekruttering

En hovedregel for rekruttering av intervjupersoner i kvalitative studier er at man velger intervjupersoner som man tror kan uttale seg på en reflektert måte (Tjora, 2021). Dalland (2012), kaller dette et strategisk valg, da man velger personer man mener har kunnskaper eller erfaringer om det man ønsker å vite noe om. I denne oppgaven er det gjennomført et strategisk utvalg. Utvalget består av to personellkategorier, nyutdannede offiserer fra kull Mohr (69) og sjefene deres. Disse benevnes som respondenter, da de er representanter for den gruppen som ønskes undersøkt og har direkte kjennskap til fenomenet (Jacobsen, 2015).

Utvalget av de to personellkategoriene ble basert på ulike kriterier, og de nyutdannede offiserene ble valgt på bakgrunn av bransjetilhørighet, militær erfaring og kjønn. Ønsket var en sammensetning av respondenter med ulike kjønn og tjeneste på ulike tjenestesteder for å potensielt kunne fange opp flere nyanser i meningsinnhold. Da problemstillingen er rettet mot å undersøke opplevelsen av egen kompetanse etter dagens utdanningsordning, hvor en stor del av kadettene skal rekrutteres fra videregående uten tidligere militær erfaring, ble nyutdannede offiserer med befalsskole og tidligere ansettelsesforhold ekskludert. Grunnet bransjenes fellestrekk, herunder at første stilling for nyutdannede offiserer i disse bransjene hovedsakelig er troppssjefsstillinger, har utvalget vært avgrenset til bransjene baseforsvar og luftvern. Erfarne offiserer ble valgt på bakgrunn av stilling og kunnskap om hvilke krav som stilles i overnevnte bransjer, samt deres rolle i mottak og videreutvikling av nyutdannede offiserer. Dette kaller Jacobsen (2015) for inkluderings- og ekskluderingskriterier. Oversikt over respondentene finnes i vedlegg D, respondentbeskrivelse.

Eget nettverk er benyttet for å rekruttere respondenter til oppgaven. Forskerne har tidligere tjenesteerfaring fra bransjene og kjennskap til aktuelle respondenter. Respondentene har blitt rekruttert gjennom e-post der de mottok informasjon om prosjektet og bedt om å respondere ved interesse for å delta. Samtlige ble informert om at deltakelse i prosjektet baseres på frivillighet. Det strategiske utvalget førte til at det bare ble sendt ut e-poster til de nyutdannede og de erfarne offiserene som tilfredsstilte utvalgskriteriene. Samtlige seks

nyutdannede offiserer som mottok forespørselen meldte interesse for å delta. I kategorien erfarne offiserer ble fire personer forespurt, og alle fire responderte positivt.

### 3.5 Analyse

Etter gjennomført datainnsamling ble rådata behandlet ved å transkribere intervjuene ordrett fra båndopptaker. Vi valgte å *normalisere* transkripsjonene ved å transkribere på bokmål, da dette kan fungere som en form for anonymisering (Tjora, 2021). Siden hovedfokuset er å få frem variasjon og mangfold i fortolkninger og opplevelser, var fokuset for analysen *innholdet* i datamaterialet, den dypere meningen i intervjupersonenes opplevelser (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016).

Analysen bestod av fire faser. I den første fasen ble det empiriske materialet, transkripsjonene, lest gjennom for å lete etter sentrale tema og få et helhetsinntrykk av materialet. Videre ble empirien kodet, noe som innebærer at man setter «merkelapper» på utsnitt av teksten. Dette brukes for å avdekke og organisere det som er meningsfylt for oppgaven, og bidrar dermed til å redusere datamaterialet for å gjøre analysearbeidet enklere (Johannessen, et.al, 2016). Åpen koding ble benyttet og forskerne ønsket å bruke koder som lå tett på empirien, noe Tjora (2021), betegner som *empirisk koding*. Disse kodene er utviklet fra datamaterialet og kalles induktive koder (Johannessen, et.al, 2016). Måten kodingen foregikk på var at vi kodet samtlige intervjuer hver for oss, før vi sammenlignet kodingen. Fyllord som «øh» og «mhm», ble i denne fasen fjernet fra transkripsjonene. I analysens tredje fase ble det dannet *kodegrupperinger*. Dette er en form for kategorisering der kodene grupperes etter tematisk sammenheng (Tjora, 2021). Disse kodegrupperingene dannet retningen for undersøkelsen. De kodegrupperingene som ble hyppigst nevnt ble beholdt da disse betraktes som mest relevante, mindre relevante kodegrupperinger ble ekskludert. I den neste fasen av analysen ble det identifisert åtte kodegrupperinger per personellkategori. Av disse ble det utledet to hovedtemaer som ble beholdt og dannet grunnlaget for funn- og drøftingskapitlene.

### 3.6 Etiske forhold

Datainnsamlingen er godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), vedlegg A, Forsvarets Høgskole (FHS), vedlegg B, og av forskningsveileder, major og Ph.d. Roger Lien. NSD anså datainnsamlingen til å være i samsvar med personvernlovgivningen, og FHS har innvilget tillatelse til å innhente opplysninger i og om Forsvaret til forskningsformål. Samtlige respondenter har mottatt informasjonsskriv med samtykkeerklæring, vedlegg C, der de har

signert på at de frivillig deltar i forskningen. Dette innebærer også at de kan trekke seg fra oppgaven eller trekke tilbake sitater dersom de ønsker det. Samtlige respondenter har fått mulighet til å foreta en sitatsjekk. To av respondentene hadde mindre innvendinger til sine sitater og disse er imøtekommet. Personvernet er ivaretatt ved at respondenter anonymiseres av ulike tiltak, herunder normalisert transkripsjon. Respondenter betegnes ikke med informasjon som kan bidra til identifikasjon, men benevnes «R1-R10» og «nyutdannet offiser» eller «erfaren offiser». Håndteringen av personopplysninger, lydfiler og rettigheter opplyses om i vedlegg C, informasjonsskriv og samtykkeerklæring.

### 3.7 Gyldighet og troverdighet

For at resultatene i oppgaven skal være korrekte, er det viktig at empirien er gyldig og troverdig. Gyldig empiri kjennetegnes ved at den gir svar på spørsmålene forskerne har stilt, og troverdighet handler om at undersøkelsen er til å stole på ved at innsamlingsmetoden og analysearbeidet er nøyaktig (Jacobsen, 2015).

Oppgaven baseres på et intensivt forskningsdesign, og Jacobsen (2015, s. 89) påpeker at valg av design «[...] vil ha store konsekvenser for undersøkelsens gyldighet». Et forhold som kan knyttes til gyldighet er *intern gyldighet*. Det intensive designet beskrives som *virkelighetsnært* og vil fra de undersøktes perspektiv oppleves som en riktig beskrivelse av virkeligheten. Valgte forskningsdesign har dermed høy uttelling på intern gyldighet. Jacobsen (2015) trekker også frem at utvalg av respondenter påvirker gyldigheten. Videre hevder han at «Informasjon fra flere uavhengige kilder gir en gyldig beskrivelse av fenomenet» (Jacobsen, 2015, s. 231). Det kan dermed argumenteres for at studiens utvalg bestående av respondenter med ulik alder, kjønn, militær erfaring og bransjetilhørighet styrker oppgavens gyldighet, da disse ulike perspektivene kan bidra til at man unngår å fremstille virkeligheten på en skjev måte. Gyldigheten styrkes ytterligere ved at samtlige respondenter er førstehåndskilder og dermed har nærhet til undersøkelsens tematikk. Respondentene har gjennom sitatsjekkene i tillegg fått muligheten til å sikre at sitatene er representative for deres synspunkter.

For å ivareta studiens troverdighet ble respondentene informert om at sitatene deres ble anonymisert og ikke kunne kobles til enkeltindivider. Respondentene ble opplyst om at dataene også ble anonymisert ved hjelp av normalisert transkripsjon. Videre fikk respondentene tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring på forhånd som utdypet deres rettigheter og hvordan opplysningene deres skulle brukes og oppbevares. Respondentene ble informert om at deltakelse i denne oppgaven ikke vil påvirke deres arbeidsforhold. Dette øker

sannsynligheten for at respondentene svarer så ærlig og korrekt som mulig, og utsendelse av informasjonsskriv og samtykkeerklæring på forhånd oppleves å gi respondentene mulighet til å danne seg refleksjoner i forkant av intervjuene.

Samtlige intervjuer ble gjennomført i en kontekst som var naturlig for respondentene. Flere valgte å gjennomføre intervjuet på kontoret eller hjemme, og det kan derfor argumenteres for at konteksten ikke påvirket respondentens adferd og uttalelser i nevneverdig grad. Digitale intervju kan påvirkes av støy og forstyrrelser, men samtlige respondenter valgte et sted for gjennomføring av intervjuet der dette ikke ble en utfordring. I tilfeller med uklarhet om hva respondenten sa, ble de bedt om å gjenta seg slik at informasjon ikke gikk tapt. Begge forskere har vært til stede i alle intervjuene og lyttet til samtlige lydopptak.

I prosessen med koding av datamaterialet ble åpen, empirinær koding benyttet. Fordelen med dette er at man kan redusere hvordan forskernes egne forventninger og teorier påvirker analysen. Andre tiltak som er gjort for å styrke oppgavens troverdighet er at begge forskere har analysert samtlige transkripsjoner og kodet datamaterialet individuelt før kodingen ble sammenlignet. Samme prosess ble anvendt før temaene ble utledet. Det var en høy grad av samsvar i sammenligningsprosessene, og Jacobsen (2015) beskriver at jo større samsvar det er om inndelingen, jo mer tiltro kan man ha til dataene i analysen. Veileder har vært involvert underveis i analyseprosessen i den hensikt å validere at kodingen, kodegrupperingene og temaene har en intern logikk og sammenheng.

Avslutningsvis i dette kapitlet ønsker forskerne å presisere at de begge er under utdanning på Luftkrigsskolen og at oppgaven tar for seg et tema der forskningen har blitt gjennomført på tidligere medkadetter og fremtidige kollegaer. Med utgangspunkt i den valgte metodiske tilnærmingen har dette vært en styrke da det allerede eksisterer relasjoner mellom respondenter og forskere. De nyutdannede offiserene har vært medkadetter gjennom to år på Luftkrigsskolen, og de erfarne offiserene er bekjente fra tidligere tjeneste. Dette kan føre til at intervjuer flyter bedre og at terskelen for å ta forbindelse i etterkant blir lavere.

Forkunnskapene om utdanningen kan også ha vært en styrke for oppgaven, da forskerne har inngående kjennskap til utdanningsmodellen, innholdet ulike moduler, og ikke minst en grunnleggende lik kultur- og begrepsforståelse. På den andre siden kan forkunnskaper om utdanningen føre til at man lar seg påvirke av egne opplevelser og meninger, samt at man i analysearbeidet blir ledet i spesifikke retninger på bakgrunn av disse meningene. Ved å være bevisste egne roller som kadetter og forskere unngår man å ha forutinntatte antakelser til funnene og la oppgaven farges av egne oppfatninger.

## 4 Presentasjon av resultater

I dette kapittelet presenteres resultatene fra undersøkelsen og beskrivelser av hva de innebærer. Som illustrert i figuren under er det identifisert to temaer for begge personellkategorier, «nyutdannede offiserers kompetanse» og «grunnleggende offisersutdanning». Begge temaene har fire tilknyttede kodegrupperinger. Disse utdypes og beskrives nærmere i dette kapitlet, og eksemplifiseres med sitater. Kolonnene til høyre i figuren, «nyutdannede offiserer» og «erfarne offiserer», viser hvor mange av respondentene som har sitater tilknyttet kodegrupperingen. Det ble intervjuet totalt seks nyutdannede offiserer og fire erfarne offiserer.

Tema 1	Kodegrupperinger	Nyutdannede offiserer	Erfarne offiserer
Nyutdannede offiserers kompetanse	Faglig kompetanse	6	4
	Lederkompetanse	4	3
	Personlig kompetanse	6	4
	Sosial kompetanse	6	4
Tema 2	Kodegrupperinger	Nyutdannede offiserer	Erfarne offiserer
Grunnleggende offisersutdanning ved Luftkrigsskolen	Klasseromsundervisning	6	3
	Praksisarenaer	6	4
	Refleksjon	4	3
	Fagutdanning	6	4

Figur 3: Presentasjon av resultater

I resten av dette kapittelet vil hver kodegruppering bli gjennomgått med sitater fra nyutdannede offiserer fra kull Mohr (69) og erfarne offiserer fra bransjene luftvern og baseforsvar. Sitatene avsluttes med et nummer i parentes og dette indikerer hvilken respondent som har uttalt seg.

### 4.1 Nyutdannede offiserers kompetanse

Det første temaet, «nyutdannede offiserers kompetanse», omhandler opplevelsen de to personellkategoriene har av kompetansen til de nyutdannede offiserene. Lai (2021) sin modell for oppgaverelaterte kompetanseformer er valgt da denne er hensiktsmessig for å gi et tydelig bilde av hvilke kompetanseformer respondentene i oppgaven trekker frem. Kompetansen til de nyutdannede offiserene deles i dette temaet derfor i fire hovedkategorier; faglig kompetanse, lederkompetanse, personlig kompetanse og sosial kompetanse.

#### 4.1.1 Faglig kompetanse

##### Nyutdannede offiserer

Respondentene er delte i opplevelsene om egen faglig kompetanse. Enkelte respondenter beskriver at egen bransje oppleves fagtung, og at det til tross for ny personellordning i Forsvaret er nødvendig med en viss faglig kompetanse selv om man er offiser. Andre respondenter opplever egen kompetanse som tilstrekkelig, med en forutsetning om at man kan støtte seg på andre ved behov. En respondent som betviler egen faglig kompetanse, beskriver opplevelsen av å være troppssjef i en avdeling der faget er en stor del av hverdagen:

*«For meg så er det jo en litt spesiell opplevelse å sitte som troppssjef uten fagbakgrunn i en avdeling som er fagtung. Du sitter igjen med en følelse av å ikke strekke helt til.» (R3)*

En annen respondent opplever at faglig kompetanse gradvis bygges opp ute i avdeling der man kan lære av mer erfarne ansatte:

*«Jeg føler jeg har den kompetansen jeg trenger. Man kan jo ikke ha kunnskap om alt eller ha all kompetansen så tidlig, og man lærer jo mens man går føler jeg. Jeg har lært alt det som jeg kan nå, jeg har brukt de rundt meg, for de har jo kompetansen.» (R4)*

Neste respondent understreker viktigheten av at nyutdannede offiserer har mulighet til å støtte seg på personell med mer faglig kompetanse:

*«Fagkompetanse er viktig, men det er ikke essensielt. Du har såpass mange rundt deg som har den fagkompetansen, som har det ansvaret. Og så lenge jeg har dem å støtte meg på, så trenger ikke jeg fagkompetanse i så stor grad som de spesialistene jeg leder.» (R8)*

##### Erfarne offiserer

Faglig kompetanse er en av kompetanseformene erfarne offiserer nevner mest, og samtlige trekker frem at den faglige kompetansen er lavere enn ønskelig. Særlig nevnes grunnleggende enkeltmannsferdigheter som en mangelfull faglig kompetanse. Dette illustreres gjennom sitatet under der respondenten understreker at denne kompetansen er svært mangelfull:

*«Hvis jeg skal si noe negativt om troppssjefene mine så er det det at de kan mye mindre enn hva de tror, spesielt på de enkle tingene. Vi var på en øvelse der jeg tror at vi har kontroll når vi drar ut på tirsdagen, og allerede på tirsdagskvelden så må vi*

*kjøre inn med utstyr som ikke virker. Da detter jeg ned på et nivå hvor jeg lurer på hva vi gjorde på KTS, sjekket vi utstyr? De basisferdighetene, som å bytte sokker, gidde å kle på seg når du fryser, gidde å faktisk gjøre de to minuttene med arbeid for å få en bedre øvelse. Der er vi for dårlige, der er vi drittdårlig, jeg har aldri vært borti lignende.» (R10)*

En annen respondent opplever også at den faglige kompetansen er lav, men trekker til tross for dette frem at de nyutdannede offiserene har tilegnet seg mye annen relevant kompetanse fra Luftkrigsskolen:

*«Når du er uerfaren så har jeg null forventninger til deg. Og det har jeg på en måte truffet litt på når det gjelder det tekniske, stridstekniske, våpentekniske, alle sånne ting. Der er det mye å lære. De har fortsatt mye igjen å lære på det tekniske faget, men de har i like stor grad som oss som er litt eldre, klart å ta innover seg det de har lært på Luftkrigsskolen da. Selv om de ikke har så mye erfaring fra før.» (R9)*

Samme respondent som understreket mangelfulle enkeltmannsferdigheter, belyser også positive sider ved lav faglig kompetanse. Respondenten opplever å bli støttet på en annen måte enn tidligere, fordi den nyutdannede i større grad delegerer oppgaver som krever faglig kompetanse til andre ansatte i troppen:

*«Den troppssjefen som har minst erfaring fra tidligere er kanskje den som er mest OF av dem, fordi at vedkommende ikke har den kompetansen faglig sett, fra fagmiljøet. Det gjør at offiseren ikke har behov for å hele tiden gå i front og lede striden, og lede utdanning, også videre. Vedkommende delegerer i mye større grad, men er med der det er behov, samtidig som vedkommende trekker seg litt tilbake og gjør administrative ting og støtter meg på en helt annen måte.» (R10)*

#### 4.1.2 Lederkompetanse

##### Nyutdannede offiserer

De nyutdannede offiserene beskriver at deres personlige egenskaper er viktige for hvordan de opplever egen lederkompetanse. Det pekes på at lederkompetanse utvikles over tid ved å tilegne seg erfaringer, og som det illustreres i sitatet under vil utviklingen være avhengig av personens evne til å lære av egne feil, ta beslutninger, utvise fleksibilitet og stå i det som kan oppleves vanskelig:

*«Jeg vil si det er en prosess der man får mer og mer kompetanse etter hver dag som går. Det er jo litt hva man gidder å bruke tid og energi på, og så lærer man også ved å gjøre feil. Så det å tørre å drite seg ut litt, det lærer man mye av. Ikke være redd for å ta en beslutning. Bare ta en som høres fornuftig ut, og går det dritt så må du være i stand til å kunne snu om da. Da møter du ofte på mye motstand, men det er å stå i det også.» (R1)*

Praksis oppleves som en viktig arena for å bygge lederkompetanse og denne respondenten opplever også at lederkompetansen utvikles når vedkommende får erfaringer som kan brukes videre i lederskapet:

*«Så kompetansen driver og bygger seg opp nå når jeg får praktisert ledelse, det er jo der jeg opplever at jeg har fått en smakebit på mye, så er det erfaringene som gjør at jeg kan forutse situasjoner litt og litt for hver gang.» (R3)*

Flere av de nyutdannede offiserene opplever seg likevel som kompetente ledere. Denne opplevelsen forsterkes av beslutningstaking og formidling av egne synspunkter:

*«Føler meg på en måte kompetent, føler meg som en kompetent leder da. Det å tørre å ta avgjørelser og si litt det man mener og, og være en troppsjef da.» (R7)*

Dette støttes av neste respondent, som i tillegg poengterer at en viss faglig kompetanse er viktig for å kunne ta gode beslutninger, som er en del av lederkompetansen:

*«Så jeg må kunne prinsippene, hvorfor vi gjør det vi gjør for at jeg skal ha noen forutsetning for å lede de. Hvis ikke kan jeg heller ikke ta noen god beslutning.» (R8)*

#### Erfarne offiserer

De erfarne offiserene opplever at lederkompetansen til de nyutdannede offiserene er god. Særlig trekkes personlige egenskaper frem som en viktig del av lederkompetansen deres, herunder evnen til å skape motivasjon og ta gode beslutninger. Dette illustreres i sitatet nedenfor, der respondenten trekker frem både motivering av førstegangstjenestegjørende og opptreden som rollemodeller som noe de nyutdannede offiserene behersker godt:

*«Men lederkompetanse og det å få med seg soldater, gi alt på jobb og være ett forbilde, det har dem jo, selvfølgelig er de sånn, men de har også tatt det med seg fra en plass og det er jo all kudos til skolen som har klart å utdanne såpass bra personell som vi får ut.» (R5)*



Respondenten utdyper at de nyutdannede offiserene evner å utnytte andres kompetanse til det beste for avdelingen, for å skape et så godt beslutningsgrunnlag som mulig for valgene de tar:

*«Jeg tror det viktigste for meg i alle fall er at de klarer se de dem jobber med, å kunne se den kompetansen som sitter rundt seg og bruke den. For ser man ikke dem man jobber med og ser man ikke kompetansen som er der, så vil også deres spenn på hvilken bakgrunn de tar avgjørelser på, bli dårlig. Det har de foreløpig løst på en god måte.» (R5).*

Flere respondenter trekker frem de nyutdannede offiserenes personlige egenskaper som viktige bidragsyttere for måloppnåelse. Evnen til å fokusere på det som kan gjøres noe med, illustreres av denne respondenten:

*«De har ikke fokus på de tingene som ikke er på plass da. De bruker ikke energien sin på ting de ikke får gjort noe med. De bruker energien sin på de riktige tingene da, sett fra mitt ståsted, og har en vanvittig drive.» (R6)*

#### 4.1.3. Personlig kompetanse

##### Nyutdannede offiserer

Personlig kompetanse har klare likhetstrekk til lederkompetanse, da begge kompetanseformene inkluderer personlige egenskaper og ferdigheter. De nyutdannede offiserene trekker frem ansvarsfølelse, vilje til å bidra og ønsket om å være et forbilde som deler av sin personlige kompetanse. Videre beskrives ydmykhet og kreativitet som en viktig personlig kompetanse. Ansvarsfølelsen og viljen til å bidra uttrykkes i sitatet nedenfor:

*«Så jeg merket at det er gjerne ting jeg skulle ønske jeg kunne bidratt med som ikke er innafør min kompetanse, men som heller kanskje ikke er i min stillingsbeskrivelse å kunne heller.» (R3)*

Ansvarsfølelsen uttrykkes også i sitatet nedenfor der neste respondent trekker frem andre sider av ansvaret man kan kjenne på som troppssjef, eksempelvis ivaretagelse av førstegangstjenestegjørende:

*«Jeg skal jo være skjoldet til soldatene med alt det som kommer ovenfra, skal komme til meg og så skal jeg gi soldatene mine de beste forutsetningene de kan få, og så må jeg kjempe for deres forutsetninger oppover.» (R8)*

En annen respondent belyser at man som troppssjef og offiser bør være en rollemodell og at dette bør være synlig gjennom ord og handlinger. Egne holdninger og hvordan disse uttrykkes er en del av respondentens personlige kompetanse:

*«Først og fremst så tenker jeg at jeg burde være en som folk kan kunne se til når de er usikre selv. Jeg trenger nødvendigvis ikke å si, «ja jeg vet svaret» eller «det skal jeg fikse», men jeg kan ikke være redd for å gjøre feil, eller redd for å ta en avgjørelse. Da kan jeg heller si «godt spørsmål, jeg har ikke svaret på det, men det skal jeg finne ut av». Og vise at man kan være ydmyk, men også fast og bestemt. Og at man rett og slett viser at man er noen som andre ønsker å være da, et forbilde. At egenskapene som du fremviser er noe folk tenker at «dette er bra, dette er noe jeg kunne tenkt meg å være.» (R7)*

Neste respondent trekker også frem ydmykhet som en del av den personlige kompetansen og ærlighet om egne begrensninger representerer evne til selvinnsikt:

*«Det handler i bunn og grunn om å være ydmyk, og om å være ærlig på hva man er god på og hva man ikke er god på, og kommunisere det ut. Spesielt til de ansatte, de vernepliktige trenger ikke nødvendigvis å vite hva du ikke kan, men du må fortsatt være ærlig på det.» (R8)*

Denne respondenten trekker frem egen kreativitet som viktig for å løse oppdukkende utfordringer:

*«Jeg har enten bare gønna på og funnet en løsning på det eller sett meg rundt, har jeg noen å spørre her, nei. Da finner jeg bare en løsning på det, og så er det jo ikke sikkert at det er den riktige løsningen, men ofte går det veldig fint.» (R4)*

### Erfarne offiserer

Erfarne offiserer sin opplevelse av den personlige kompetansen til de nyutdannede offiserene handler om de personlige egenskapene dem utviser. De nyutdannede offiserenes ansvarsfølelse, kreativitet og holdninger trekkes frem som sentralt for den personlige kompetansen deres. Å være kreativ nok til å legge en ny plan når den planlagte aktiviteten må forkastes, trekkes av denne respondenten frem som en gunstig kompetanse for avdelingen:

*«Det er veldig mye strakarmshåndtering, det er veldig mange planer som ikke går som de skal, og som kommer ganske tett på den planlagte aktiviteten og så viser det seg at den planlagte aktiviteten ikke kan gjennomføres og da og snu seg på hælen og skal*

*finne på en ny plan for en hel uke, hvor det er planlagt øvelse med materiell som de ikke har hatt tilgjengelig, har dem faktisk klart på en god måte.» (R5)*

Respondenten utdyper videre sin opplevelse av de nyutdannede offiserenes ansvarsfølelse, initiativ og vilje til å bidra. Ønsket om å ivareta personellet og skape en god tjeneste for de førstegangstjenestegjørende, er også fremtredende:

*«De har med seg noe i bagasjen som er med å bidra på en positiv måte her, og jeg merker ganske stor forskjell fra hvordan man har et ønske om å bidra, og tar i kanskje ett enda større tak enn kanskje de litt mer erfarne. Som troppssjefer og på soldativaretakelse, nå sier jeg ikke at de mest erfarne ikke tar vare på dem, men de har mye andre arbeidsoppgaver også. Men der har dem da vist at dem tar i et ekstra tak for at soldatene også skal få en fullverdig førstegangstjeneste.» (R5)*

Holdningene de nyutdannede offiserene utviser er en del av deres personlige kompetanse. Neste respondent trekker frem at holdningene til tjenesten preges av et positivt tankesett:

*«Gjengen her er veldig positiv, veldig påskrudd, og har en sånn positiv vinkling til livet og tjenesten, og det er ikke noe mye sutring og klaging over ting som ikke er helt optimalt.» (R6)*

Holdninger, spesielt holdningen om en lærevillig innstilling, trekkes også frem av neste respondent. Respondenten opplever videre at de nyutdannede offiserene kjenner egne begrensninger, noe som fører til en større åpenhet for andres erfaringer:

*«Det positive er jo at de ofte er klare over at de kan lite, at de ikke har med seg så mye av den erfaringen fra før og da er de jo litt mer lærevillig, litt mer lyttende, litt mer åpen for det meste du kommer med. Så det er jo på en måte positivt at de ikke er farget av noe fra før. De har lyst til å lære måten vi gjør det på nå og det er positivt.» (R9)*

#### 4.1.4 Sosial kompetanse

##### Nyutdannede offiserer

Samtlige respondenter opplever at sosial kompetanse er avgjørende viktig for rollen som troppssjef. Særlig ivaretagelse, kommunikasjons- og samarbeidsevner og viktigheten av å kunne lytte til andre trekkes frem. I sitatet nedenfor kobler respondenten sosial kompetanse til rollen som troppssjef og trekker frem formidling, samarbeid og ivaretagelse som viktige ferdigheter:

*«Mest den sosiale kompetansen. For oppi alt det her så er det jo mennesker som drifter, og uten de så hadde det ikke vært behov for troppssjef. Så det å passe på at man klarer å kommunisere godt, samarbeide godt, og at folk har det bra, at de gidder og faktisk vil gjøre en innsats da.» (R1)*

Neste respondent støtter at samarbeid er essensielt og legger til at lytteferdigheter og sosial raushet er viktig for utnyttelse av troppens samlede ressurser:

*«Jeg vil si at jeg er nok best når det kommer til det å jobbe med mennesker. Jeg er ikke sterk når det kommer til teorier vi har lært på Luftkrigsskolen og å anvende de i praksis. Jeg trives best når jeg får jobbet med mennesker, når vi får drøfta frem ulike meninger, får ulike synspunkter, får jobba frem mangfoldet i troppen og kommer frem til et produkt som bygger på mer enn en persons mening.» (R2)*

Evnen til å skape tillit, som er en viktig del av samarbeidsferdighetene, bygger ifølge denne respondenten på gode formidlingsegenskaper og ærlighet, samt vilje til å utvikle andre gjennom tilbakemeldinger:

*«Videre så mener jeg at spesielt den relasjonelle biten med å kunne snakke med folk, oppnå og få tillit til folk er viktig, ikke gjennom at man er faglig sterk, men gjennom at man viser at her er det bare å komme inn og ha en «open door»-policy hvis det er noe. Det å kunne komme med ærlige og åpne tilbakemeldinger, og samtidig være ærlig på sine styrker og svakheter og å stille krav til at soldatene også kommer med tilbakemelding til deg også, hvis det er noe.» (R8)*

### **Erfarne sjefer**

Samtlige respondenter opplever at de nyutdannede offiserenes sosiale kompetanse er godt utviklet, og evnen til å sette seg inn i andres problemer og behov for å ivareta personellet, beskrives som god. Gode samarbeidsevner er viktig fordi man som troppssjef blant annet har mange ulike roller. Denne respondenten beskriver bredden i roller som kan følge med en troppssjefstilling, og at de nyutdannede offiserene har bekledd disse rollene på en god måte:

*«Så det jeg tenker mest på det er at, de lærer veldig mye på Luftkrigsskolen, om å bli leder og være en offiser, men så står man midt i det og så plutselig er man både lagfører og støtteperson og mamma og pappa, bror, søster, man er liksom alle roller til spesielt en soldat da, men også ansatte og de utfordringene som ligger der. Alle de sakene som har havnet på de nyansatte som vi har, har de håndtert på en kjempegod måte.» (R5)*

Samme respondent legger til at den sosiale kompetansen er særlig viktig for samarbeidet med de andre i avdelingen slik at de nyutdannede skal kunne støtte seg på andre:

*«Det sosiale, altså mellommenneskelige og medmenneskelige er viktig, det er veldig viktig for de nyansatte, for uten at det ligger til grunn så har man jo ikke så veldig mange rundt seg etter hvert å støtte seg på.» (R5)*

Neste respondent trekker frem at den sosiale kompetansen er bedre enn vedkommende forventet. Respondenten uttrykker at de nyutdannede offiserene har mestret ivaretagelse av andre på en god måte:

*«På den medmenneskelige siden, ledersiden, og kan du si, det som er viktigst for en offiser da, der har jeg bommet litt. Det er mye mer kunnskap som kommer ut med de nye enn det jeg hadde forventet eller fryktet da. Det er blant annet krevende personellsaker som har gjort inntrykk på meg, der jeg har tenkt «hvordan skal det her gå?» Og har vært litt betenkt og har hatt et årvåkent øye på situasjonen, hvor jeg opplever at det absolutt leveres ifra de nyansatte. Også på sånne caser som er mer enn utfordrende nok for meg som er eldre og mer erfaren.» (R9)*

## 4.2 Grunnleggende offisersutdanning ved Luftkrigsskolen

Temaet «grunnleggende offisersutdanning ved Luftkrigsskolen» omhandler opplevelsen de nyutdannede offiserene har av det treårige utdanningsløpet. I dette temaet sees det nærmere på hvordan utdanningen har forberedt de nyutdannede offiserene til sin nåværende stilling.

Teamet tar også for seg hvordan både nyutdannede og erfarne offiserer mener utdanningen kan justeres for å i enda større grad forberede kadetter på det som venter etter endt utdanning.

Luftkrigsskolens pedagogiske modell er den teoretiske forankringen for dette temaet.

Modellen beskriver hvilken filosofi som ligger til grunn for offisersutdanningen ved Luftkrigsskolen, og deler utdanningen i tre hovedelementer: klasseromsundervisning, praksisarenaer og refleksjon.

### 4.2.1 Klasseromsundervisning

#### Nyutdannede offiserer

De nyutdannede offiserene trekker hovedsakelig frem lederskapsundervisningen som relevant for deres nåværende stillinger som troppssjefer, men er mer splittet i sine uttalelser om undervisningen i luftmakt. Samtlige respondenter beskriver lederskapsundervisningen som veldig nyttig å ha med seg i stillingen som troppssjef. Undervisningen som omhandler det å

prøve å forstå og lytte til andre, trekkes frem som særlig relevant. Dette uttrykkes i sitatet nedenfor:

*«Og så er det den generelle ledelsesutdanningen. Hvordan skal man lytte til folk? Hvordan kan man ha en debrief eller alt det rundt personell da, det har vært veldig nyttig. For det er jo det man i hovedsak holder på med når man er troppssjef. Så, man må følge med på i timen på hvordan aktivt lytter man, hvordan kan man stille spørsmål som er åpne og sånn. Det kommer veldig bra med.» (R1)*

Neste respondent beskriver at mangfoldet av temaer det undervises i, bidrar til å bygge en stor referansebank i løpet av det treårige utdanningsløpet og at lederskapsundervisningen er mest relevant for den første stillingen som troppssjef:

*«Jeg har sett litt stort på utdanningen og egentlig tatt det som en veldig god referansebank og en erfaringskilde og det har vært veldig mye ting som vi lærer på Luftkrigsskolen som kan knyttes opp til enkeltmomenter i jobben. Noe av det vil nok være mer relevant over tid i karrieren, og noen ting er relevant akkurat nå, sånn som ledelsesfag som går på veldig relasjonsorientert fokus.» (R3)*

Luftmaktsundervisningen trekkes av neste respondent frem som veldig relevant for den stillingen vedkommende har nå. Selv om undervisningen kan virke høytstevende, belyser respondenten at undervisningen bidrar til en bedre forståelse for jobben:

*«For min del da, som har blitt utdannet til en taktisk rolle nå, så er jo luftmaktemnene vi har hatt veldig relevant. Det er kanskje ikke veldig givende og sitte i timen å lære om femringsmodellen og Warden, men man får jo bedre innsikt i luftmakt og hva luftmakten faktisk bidrar med. Det er jo noe som gjør at jeg får bedre forståelse for jobben min.» (R4)*

Flere respondenter trekker frem at det oppleves som luftmaktsundervisningen er mer rettet mot fremtidige stillinger, og ikke treffer troppssjefsnivået i de to bransjene like godt:

*«Jeg skjønner at vi har historien om luftmakt og lærer om at dette er fly og dette er kapasiteter, men med mindre jeg sitter i en OPS og skal planlegge et flyoppdrag så føler jeg ikke at det treffer helt enda.» (R7)*

Samtlige respondenter savner en grundigere innføring i de administrative forholdene tilknyttet troppssjefstillingen og ønsker at undervisningen om personellforvaltning styrkes:

*«Jeg skulle i alle fall ønske at vi fikk mer innføring i det å være linjeleder enn det ene todagers-kurset vi hadde. For det var i alle fall det største stressmomentet mitt i en ny hverdag som troppssjef.» (R2)*

### Erfarne offiserer

Erfarne offiserer opplever at klasseromsundervisningen ved skolen gir et verdifullt utbytte som de nyutdannede offiserene bruker i arbeidshverdagen. De nyutdannede offiserenes skriftlige formidlingsevne trekkes frem som positivt. Respondenten uttaler at det er høy kvalitet over de skriftlige produktene som blir utarbeidet, og at de nyutdannede offiserene leverer godt:

*«De har blant annet drevet plan- og beslutningsprosess her. De har sittet i plangruppe, utviklet planverk og formet skvadronen. Det er det flere av de som har gjort og laget vanvittig gode produkter.» (R6)*

Respondenten legger til at de nyutdannede offiserene, til tross for lavere erfaringsnivå enn tidligere nyutdannede offiserer, gjør mye riktig:

*De gjør alt det riktige. Når de skal gjennomføre en risikoanalyse før de skal ut på øvelse, oppdrag eller drive en aktivitet, så er den jo riktig og så god som den kan bli, gitt erfaringsnivået deres.» (R6)*

Noe flere respondenter i denne personellkategorien også trekker frem som en klar mangel i klasseromsundervisningen, er bedre kjennskap til linjelederrollen med tilhørende ansvar og innblikk i saker som treffer troppssjefsnivået:

*«Dere skulle hatt undervisning med krigsadvokaten, lært å skrive anmeldelse, hvordan håndtere bruk av rus, folk som kommer for sent, sex mellom vernepliktige, hvordan håndtere unge mennesker som faller utenfor. Det er mye på det administrative, det «vanskelige saker»-perspektivet. En del av det er FIF, hvordan FIF fungerer og litt mer kursing der, så linjelederkurset pluss skulle dere ha hatt, for det bruker vi mye tid på å lære de opp i. Også skulle jeg ønske at dere hadde fått innblikk i saker om hva dere faktisk møter som troppssjefer med vernepliktige og ungt personell.» (R9)*

## 4.2.2 Praksisarenaer

### Nyutdannede offiserer

Samtlige respondenter opplever praksisarenaer som særlig relevant og noe man skulle hatt mer av i løpet av utdanningen. «Øvelse X», trekkes frem som en spesielt treffende øvelse. Øvelsen har gitt muligheten for praktisk trening innenfor ledelse, samarbeid, og ivaretagelse:

*«Vi hadde jo noen øvelser første året som var veldig bra, for eksempel «øvelse X» der vi fikk lede vernepliktige. Og det var veldig nyttig å ha vært borti det før, siden det faktisk er det du skal ut å jobbe med da. Hvordan man håndterer andre mennesker, hvordan man skal oppføre seg når man snakker med noen andre, rett og slett bare ledelse i praksis og gode erfaringer da. Det kunne jeg gjerne hatt mere av.» (R4)*

Videre trekkes «øvelse operativ teamutvikling» frem av samtlige respondenter som en av de viktigste praksisarenaene fra utdanningen. Denne respondenten presiserer at det er en god arena for utvikling av kommunikasjonsferdigheter, forståelse for hvorfor mennesker responderer ulikt og trening i ivaretagelse av personell:

*«Det viktigste jeg tar med er absolutt «øvelse følelse», den kjenner jeg kommer godt med. Du skal jo være nærmeste foresatt til en gjeng med 18-19 åringer som kommer rett fra videregående og det er ikke alle som er like gira på førstegangstjenesten. De kommer inn og får kanskje innrykksreaksjoner, så det å ha litt kunnskap om det mellommenneskelige, kunne vite hvordan du skal snakke til og forholde deg til de, hjelper definitivt på. Det at vi har mye om følelser og offiseren som menneske og ikke bare som militært personell, kommer godt med.» (R7)*

### Erfarne offiserer

Erfarne offiserer nevner ikke praksisarenaer direkte i sine intervjuer, men peker på forbedringsområder i de nyutdannede offiserene sin kompetanse som kunne blitt redusert ved at man gjennomførte praksisarenaer med et annet fokus. Dette handler særlig om kunnskaper, ferdigheter og holdninger som først blir synlige utenfor kontoret, som sitatet under illustrerer:

*«Fordi det handler mye om de enkle tingene, de enkle risikoene. Ta det enkelt, du kan nesten la være å drikke, og spise, og gå på do i fire dager når man er ute på øvelse. Å være ute tre netter går fint. Du kan la være å tørke noe som helst klær, det går helt fint, for du skal inn på torsdag eller fredag uansett. Men hvis du fortsetter en dag til, så begynner det du ikke gjorde på dag én å bite deg i rompa. Da begynner du å ikke fungere fordi du ikke har drukket vann, eller ikke har spist, eller ikke har gått på do.*



*Så det er en del sånne ting som du ikke får gjort i løpet av utdanningen. Det er for lite tid da, tenker jeg.» (R6)*

Denne respondenten understreker forrige respondents budskap og opplever at praksisarenaene er for korte til at man rekker å legge et godt nok grunnlag for det respondenten omtaler som «de helt enkle tingene»:

*«De mangler den der grunnleggende holdningen om at du skal bytte sokker for å oppleve gevinsten av det. Du skal spise den varme stridsrasjonen når du fryser, så de helt enkle tingene, der er det for dårlig. Det er rett og slett de grunnleggende enkeltmannsferdighetene som ikke er gode nok. Forsvaret har for korte øvelser.» (R10)*

### 4.2.3 Refleksjon

#### Nyutdannede offiserer

Flere respondenter omtaler det treårige utdanningsløpet som en modningsprosess.

Respondentene trekker frem at man i løpet av utdanningen, ved hjelp av refleksjon, får mulighet til å bli bedre kjent med seg selv, egne reaksjonsmønstre og hvordan man blir oppfattet. Dette kommer frem av sitatet under:

*«Tre år med modning, tre år med å forstå Luftforsvarets kultur, tre år med refleksjon, lær å kjenn deg selv på litt andre måter, på hvordan du reagerer i forhold til andre personer, hvordan andre personer reagerer på deg, har egentlig gjort meg relativt forberedt til jobben. Det er egentlig modningsprosessen på Luftkrigsskolen som er veldig god.» (R2)*

Neste respondent støtter denne opplevelsen og trekker frem at refleksjon er en av læringsformene som bidrar til egenutvikling:

*«Fordi at gjennom refleksjon, for eksempel, blir man i løpet av Luftkrigsskolen en bedre versjon av seg selv og klarer å formidle dette på en god måte. Klarer å vise at man er offisersmateriale.» (R7)*

Respondenten utdyper at selv om det kan oppleves som i overkant mye refleksjon i løpet av utdanningen, er refleksjon nyttig i rollen som troppssjef hvor respondenten bruker dette som et verktøy for stressmestring:

*«Du blir ganske lei dag tre på øvelse av refleksjon og ta ned læring, men det er kanskje det vi har brukt mest. Her er det mye refleksjoner du må gjøre deg; Hvordan dagen har vært? Hvordan skal du håndtere nye ting som skjer? Det går litt tid på stressmestring ved hjelp av refleksjon, så det har vært veldig greit.» (R7)*

#### Erfarne offiserer

De erfarne offiserene trekker frem evnen til refleksjon som en av styrkene til de nyutdannede offiserene, og opplever at de nyutdannede bruker denne evnen aktivt i sin arbeidshverdag. En av offiserene med god kjennskap til utdanningen ved Luftkrigsskolen bekrefter at refleksjonsøktene som gjennomføres på skolen bærer frukter:

*«Jeg ser at de har fått mer enn nok av det på Luftkrigsskolen, med ledelsesgjengen der oppe. Håper de har møtt seg selv i døren noen ganger, noe som gjør at de evner å reflektere rundt situasjoner, og rundt mennesker, og ta det steget tilbake da egentlig. De er mer reflektert enn hva jeg tenkte.» (R9)*

Neste respondent trekker frem at refleksjonene de nyutdannede offiserene gjør seg i avdelingen bidrar til å forsterke læring. Respondenten mener refleksjon påvirker læringsviljen og gjør de nyutdannede offiserene mer mottakelige for nye perspektiver:

*«Jeg synes at de har litt mer helhetsoversikt enn jeg forventet. De er veldig mottakelig for å få helhetsoversikt. Når vi setter oss ned og diskuterer ulike situasjoner kan de virke veldig låst på et alternativ, men når jeg da prøver å gi litt perspektiv, så er de veldig mottakelige. Og da virker det ikke som de er mottakelige bare fordi jeg er svær og eldre enn dem, og har høyere grad. Jeg mener at de tar til seg en del læring, ser at de reflekterer rundt det og er veldig mottakelige for sånne ting. Der imponerer de.» (R10)*

#### 4.2.4 Bransjevis fagutdanning

##### Nyutdannede offiserer

De nyutdannede offiserene opplever at den bransjevis fagutdanningen er en viktig del av utdanningsløpet. Samtlige respondenter beskriver at utbyttet fra fagutdanningen er avgjørende for at overgangen fra kadett til troppssjef skal oppleves overkommelig. Flere respondenter beskriver at muligheten til å samarbeide med vernepliktige er en sentral del av fagutdanningen:

*«Jeg tror det jeg har fått mest ut av, er de øvelsene vi hadde på fagutdanning der man har ledet vernepliktige. Det å få prøvd seg der og få tilbakemeldinger fra soldatene på*

*hvordan de opplever deg i ulike lederroller, det har gitt mye fordi du møter på akkurat det samme.» (R1)*

En annen respondent trekker frem at innholdet i fagutdanningen treffer respondentens behov for faglig kompetanse i troppssjefsstillingen:

*«Den fagskolen som jeg har tatt min bransjeutdanning ved har gjort det før, for å si det sånn. Det er erfarne ansatte som jobber ved skolen og den pakken jeg har fått er et resultat av flere år med evaluering, tilbakemeldinger og justeringer. Jeg opplever at den pakken jeg har fått er kjernen av faget der de har dratt inn det som er viktig for en offiser å kunne.» (R3)*

Neste respondent trekker frem fagutdanningen, med tett oppfølging fra ansatte ved fagskolen, som en sterk bidragsyter til økt mestringstro for ny jobb:

*«Fagutdanningen bidro veldig positivt til at jeg trodde jeg kom til å mestre jobben i bransjen før jeg kom ut. Med tanke på den tette oppfølgingen som de tok seg tid til ute på fagutdanningen, så var jeg aldri i tvil på om jeg var innafør det fagplanen sier at jeg skal kunne. Og det øker jo motivasjonen for at du tror at du kommer til å mestre faget også.» (R2)*

### Erfarne offiserer

Respondentene trekker frem at innholdet i fagutdanningen gjør dette til en viktig forberedende arena for de nyutdannede offiserene før de starter i sin stilling. Dette uttrykkes i denne respondentens sitat som beskriver at den grunnleggende kjennskapen til faget som fagutdanningen gir, er viktig for å redusere belastningen de nyutdannede offiserer utsettes for i avdeling:

*«Her på avdelingen er fag en viktig del av daglig gjøren og laden. Jo mindre man får av fag før man starter, jo mer må man få på avdeling, samtidig som man også allerede dag en får ansvaret for en masse, altså lagførere og spesialister og soldater. Og samtidig skal man også da måtte bruke veldig mye tid på å innhente seg den fagkunnskapen som man bør ha da.» (R5)*

Neste respondent uttrykker at den faglige kompetansen de nyutdannede offiserene tar med seg fra fagutdanningen er tilstrekkelig for å fylle stillingen som en ordinær troppssjef, men at kompetansen må suppleres for å kunne bekle andre funksjoner senere:

*«Jeg opplever fagkompetansen som tilstrekkelig. Den er god nok for å begynne å jobbe i avdelingen, med en visshet om at du mest sannsynlig må ha mer kursing. Spesielt hvis du bekle en taktisk rolle. Men hvis du skal inn i en mer administrativ rolle så kan du klare deg fint med det som du får i fagutdanningen. Det er tilstrekkelig å bekle stillingen som troppssjef.» (R9)*

## 5 Drøfting

Kapittelet har til hensikt å besvare følgende problemstilling:

*«Hvordan opplever nyutdannede offiserer i Luftforsvaret egen kompetanse etter grunnleggende offisersutdanning, og hvordan samsvarer opplevd kompetanse med erfarne offiserers opplevelser?»*

I forrige kapittel ble det trukket frem opplevelser, synspunkter og perspektiver fra de to personellkategoriene. I dette kapittelet vil resultatene fra de to temaene, «*nyutdannede offiserers kompetanse*» og «*grunnleggende offisersutdanning ved Luftkrigsskolen*», drøftes. For å besvare problemstillingen har vi valgt å drøfte likheter og forskjeller i synspunktene til de to personellkategoriene.

Først drøftes nyutdannede offiserers opplevelser av egen kompetanse og om disse samsvarer med de erfarne offiserenes erfaringer. Drøftingspoengene underbygges med relevant teori. Deretter drøftes hvordan de nyutdannede offiserene opplever at utdanningen har forberedt dem til rollen som troppssjef. Dette drøftes mot erfarne offiserers opplevelser av hvordan utdanningen har satt de nyutdannede offiserene i stand til å utøve rollen som troppssjef. Det gjøres på bakgrunn av erfarne offiserenes opplevelse av de nyutdannedes samlede kompetanse, da de erfarne offiserene i mindre grad har kjennskap til undervisningen som gjennomføres ved skolen i dag.

### 5.1 Nyutdannede offiserers kompetanse

#### 5.1.1 Faglig kompetanse

De nyutdannede offiserene opplever at egen faglig kompetanse er lav, men i hvor stor grad hverdagen påvirkes av dette, varierer. Noen respondenter trekker frem at selv om man er offiser, som etter OMT skal ha helhetsforståelse og bare en grad av forståelse for bransjens fagfelt (Skinnarland & Olsen 2019), kan mangelen på faglig kompetanse føre til en opplevelse av å ikke strekke til. Dette kan påvirke selvtilliten i stillingen. Andre respondenter derimot, mener at lav faglig kompetanse i mindre grad spiller inn på utøvelsen av jobben, på grunn av ansvarsfordelingen mellom offiserer og spesialister. En forutsetning for dette kan tenkes å være at man har dyktige spesialister å støtte seg på, men det forutsetter at de nyutdannede offiserene er ærlige om sine svakheter og komfortable med å utnytte kompetansen som finnes i avdelingen. Når tempoet i avdelingene beskrives som høyt og utøvelsen av faget er en betydelig del av hverdagen, er det nærliggende å tro at manglende faglig kompetanse medfører en uheldig merbelastning på spesialistene. Som Garmannslund og Alnes (1994)

påpeker, kan manglende faglig kompetanse gjøre det utfordrende for de nyutdannede offiserene på egenhånd å finne løsninger på oppdukkende utfordringer. Dette kan føre til at andre ansatte må bruke mer tid på å følge opp de nyutdannede offiserene, spesielt når utfordringene dreier seg om våpentekniske ferdigheter og systemforståelse.

Selv om enkelte av de nyutdannede offiserene opplever egen faglig kompetanse som tilstrekkelig, ønsker samtlige at de hadde mer. Det kan derfor beskrives som et paradoks at en av de erfarne offiserene poengterer at de med minst erfaring og faglig kompetanse fra tidligere, oppleves å fylle rollen som troppssjef best. Det virker som lavere faglig kompetanse fører til at offiseren prioriterer helhetsforståelse og administrative gjøremål i større grad og lar fagspesialister stå for utøvelsen av faget. Ansvarsfordelingen mellom spesialister og offiserer, som Skinnarland og Olsen (2019) beskriver, blir på denne måten tydeligere når offiserene har mindre faglig kompetanse.

Både nyutdannede og erfarne offiserer mener generelt at den faglige kompetansen er lavere enn ønskelig. Erfarne offiserer trekker særlig frem grunnleggende enkeltmannsferdigheter som altfor dårlig. Egen kompetanse i disse ferdighetene nevnes ikke én eneste gang av de nyutdannede offiserene, og det kan virke som at enkeltmannsferdigheter er et mindre viktig område å beherske. Dette står i sterk kontrast til det erfarne offiserer mener. En medvirkende årsak til at denne kompetansen er lav kan være manglende erfaring som følge av få praksisarenaer i utdanningen der dette vektlegges. Lai (2021) beskriver faglig kompetanse som alt som er relevant for å utføre oppgaver på en hensiktsmessig måte. På bakgrunn av denne beskrivelsen kan det argumenteres for at de nyutdannede offiserenes faglige kompetanse ikke er tilstrekkelig, da de i stor grad er avhengig av støtte fra andre for å utføre sine funksjoner på en fullgod måte.

### 5.1.2 Lederkompetanse

De nyutdannede offiserene opplever at lederkompetanse må utvikles over tid ved å praktisere ledelse i hverdagen og bygge erfaringer. Disse opplevelsene kan tolkes som et uttrykk for at denne kompetansen ikke blir tilstrekkelig utviklet gjennom utdanningen, og det er ønskelig med flere praksisarenaer der kadettene blir utfordret i lederrollen. Ifølge Lai (2021, s. 56) består lederkompetanse av «kompetanse som er relevant for oppgavemessig, personalmessig eller strategisk ledelse [...]», herunder «motivering og tilrettelegging for måloppnåelse». Med utgangspunkt i de erfarne offiserenes opplevelser, kan det argumenteres for at denne kompetansen er bedre utviklet enn det de nyutdannede selv opplever. Når de i tillegg å utnytte avdelingens samlede kompetanse for å tilrettelegge for måloppnåelse, kan det tyde på at de

innehar evnen til helhetsforståelse, som Skinnarland og Olsen (2019) beskriver som en av offiserens fremste verdier. Graden av samsvar i opplevelsene til de to personellkategoriene er svakere enn for faglig kompetanse, og dette kan på den ene siden bety på at de nyutdannede offiserene undervurderer egen lederkompetanse. På den andre siden kan det være et uttrykk for at forventningene i avdeling er lave.

Særlig trekkes de nyutdannede offiserenes evner til å motivere andre frem, og de oppleves i tillegg som gode rollemodeller. Siden de nyutdannede offiserene står frem som gode eksempler kan man anta at de utøver ledelse på en måte som gjør at andre vil følge dem. Forsvarets grunnsyn på ledelse beskriver at rollemodeller går foran og viser vei gjennom gode holdninger (Forsvaret, 2020). I forlengelsen av dette kan det argumenteres for at de gode personlige egenskapene de utviser, støtter opplevelsen av at de er gode rollemodeller. Iversen (2004) peker på at personlige egenskaper som fremvises i arbeidssituasjoner og påvirker adferd er vesentlige for lederkompetansen. De nyutdannede offiserenes personlige egenskaper, som mot til å våge seg frem og prøve å løse utfordringer på egenhånd, er derfor viktige for deres lederkompetanse.

### 5.1.3 Personlig kompetanse

Skillet mellom personlig kompetanse og lederkompetanse kan være uklart, og noen av funnene har klare likhetstrekk med lederkompetanse, særlig personlige egenskaper. Lai (2021) skriver at personlig kompetanse ikke er knyttet til den faglige utførelsen av en oppgave, men likevel påvirker oppgaveutførelsen, som for eksempel ansvarsfølelse og fleksibilitet. Flere av de nyutdannede offiserene trekker frem nettopp ansvarsfølelse som en viktig del av deres personlige kompetanse og beskriver et stort ønske om å bidra med den kompetansen de har. Dette samsvarer godt med erfarne offiserer sin opplevelse av deres personlige kompetanse, og Forsvarets grunnsyn på ledelse slår fast at ansvarsfølelse for seg selv og andre i med- og motgang er en av byggesteinene for god militær ledelse (Forsvaret, 2020). Ønsket om å bidra kan føre til at de nyutdannede offiserene gis større handlingsrom og mer ansvar, og ved å omsette ord til handling kan det tenkes at tillitsforholdet mellom nyutdannet offiserer og erfarne ansatte styrkes.

Skau (2015) hevder at personlig kompetanse er en kombinasjon av blant annet kvaliteter, egenskaper og holdninger. Nyutdannede offiserer trekker frem egen ydmykhet som en viktig grunnholdning for lederskapet og samspill med andre i avdelingen. I Forsvarets grunnsyn på ledelse beskrives ydmykhet som en viktig faktor for samarbeid (Forsvaret, 2020). De erfarne offiserene bekrefter at denne ydmykheten oppleves som en åpenhet for andres erfaringer, og

bidrar til erfaringsdeling, relasjonsbygging og bedre samarbeid. Kombinasjonen av et sterkt ønske om å bidra og en ydmyk tilnærming til tjenesten og støttespillere kan tolkes som en genuin iver om å få være med å praktisere bransjens virkeområde og skaffe seg mer erfaring. Kombinasjonen kan også tolkes som et uttrykk for god selvinnsikt. De nyutdannede offiserene trekker selv frem at den faglige kompetansen er lav på enkelte områder, og ved å være ærlig på styrker og svakheter og opptre ydmykt, med et ønske om å lære mest mulig, kan de selv kompensere for en mangelfull faglig kompetanse.

De nyutdannede offiserene opplever at fleksibilitet og stå-på-vilje er kvaliteter de besitter og er gode forutsetninger for å møte nye utfordringer. Beskrivelsene til de erfarne offiserene bekrefter dette, og således samsvarer opplevelsene av disse kvalitetene og egenskapene godt. Det kan tenkes at akkurat disse egenskapene og kvalitetene blir forsterket gjennom utdanningen på Luftkrigsskolen, da det virker å være enighet om både fleksibilitet og stå-på-vilje. Skau (2015) hevder at vi tilpasser den personlige kompetansen til ulike profesjonelle sammenhenger. På bakgrunn av opplevelsene til de erfarne offiserene er det nærliggende å tro at de nyutdannede offiserene har tilpasset både fleksibiliteten og stå-på-viljen til sin nye stilling. Denne tilpasningen kan være helt avgjørende for at de nyutdannede offiserene mestrer en ny hverdag. Videre kan man anta at stå-på-vilje og fleksibilitet er egenskaper som kan veie opp for andre mangelfulle kompetanseområder, som i større grad gjør de nyutdannede offiserene til ressurser for avdelingen.

#### 5.1.4 Sosial kompetanse

Ifølge Nordhaug (2004) handler sosial kompetanse om evnen til å sette seg inn i andres behov og problemer, lytte til andre og være empatisk. De nyutdannede offiserene opplever at deres sosiale kompetanse er godt utviklet, og denne opplevelsen samsvarer svært godt med opplevelsen til de erfarne offiserene. Evnen til å opptre empatisk og lytte for å kunne sette seg inn i andres utfordringer handler om ivaretagelse av personell. Dette virker å være en prioritert arbeidsoppgave for de nyutdannede offiserene, og det henger trolig sammen med deres oppfatning av rollen som troppssjef og ansvaret det innebærer. Det kan virke som at de nyutdannede offiserene har en felles forståelse for at man som troppssjef ikke bare er en militær leder, men også kan være en omsorgsperson som må bekle ulike roller. I Forsvarets grunnsyn på ledelse uttrykkes det at evner til ivaretagelse av personell forventes av en militær leder og har betydning for gruppens effektivitet (Forsvaret, 2020). At de nyutdannede offiserene ivaretar personellet, er dermed en forutsetning for å løse avdelingens oppdrag.



Ivaretagelse beskrives som en vesentlig del av undervisningen ved Luftkrigsskolen og har nok formet denne delen av den sosiale kompetansen.

Lai (2021) hevder at sosial kompetanse blir vurdert som spesielt viktig for de fleste stillinger, og evne til samarbeid sorteres inn under denne kompetanseformen. Man kan argumentere for at evnen til å samarbeide med andre er viktig for relasjonsbygging, og ikke minst for å skape et godt beslutningsgrunnlag ved å sørge for at det er rom for at ulike synspunkter kan løftes frem. Flere av de nyutdannede offiserene trekker frem at takhøyde for ulike meninger er en styrke i avdelingen. Det kan tyde på at den sosiale rausheten, som Nordhaug (2004) beskriver som en del av sosial kompetanse, er godt utviklet og noe de nyutdannede offiserene drar nytte av i sitt samspill med andre. Dette bekreftes av de erfarne offiserene. Ledelse handler ifølge Forsvarets grunnsyn på ledelse (2020) om å bygge konstruktive relasjoner, og den sosiale kompetansen er derfor en styrke for samarbeidet mellom de nyutdannede offiserene og de mer erfarne ansatte i avdelingen. Forsvarets grunnsyn på ledelse (2020) slår videre fast at oppdrag løses ved at flere samhandler. Erfaringsutveksling mellom erfarent personell og nyutdannede offiserer er derfor viktig for kompetansehevingen til de nyutdannede offiserene og fremtidig oppdragsløsning. De nyutdannede offiserenes personlige kompetanse, særlig ydmykhet, virker å være avgjørende for at erfarne ansatte velger å dele sin kompetanse.

#### 5.1.5 Delkonklusjon

Funnene viser at de to personellkategorienes opplevelser av de nyutdannede offiserenes kompetanse i noen grad samsvarer. Den faglige kompetansen er lavere enn ønskelig, og for lav til at de nyutdannede offiserene kan løse sine oppgaver selvstendig. Lav faglig kompetanse kan medføre en betydelig merbelastning for mer erfarent personell.

Det kan virke som de nyutdannede offiserene undervurderer egen lederkompetanse. Gode personlige egenskaper påvirker ledelsen de utøver og gjør dem til gode rollemodeller. De personlige egenskapene er trolig også den største bidragsyteren til deres personlige kompetanse. Ydmykhet er fremtredende i opplevelsene til begge personellkategorier, og er en særdeles viktig egenskap for læring og utvikling i avdeling. Læringsviljen og -evnen kan i noen grad kompensere for lavere faglig kompetanse, og det kan være ett uttrykk for at de nyutdannede offiserene er bevisste egne begrensninger.

Det er en styrke at den sosiale kompetansen oppleves som godt utviklet. Gode samarbeidsferdigheter virker å være avgjørende for erfaringsutvekslingen og de mer erfarne ansattes involvering i videreutviklingen av de nyutdannede. Kombinert med ydmykhet og

åpenhet for andres erfaringer bidrar den sosiale kompetansen til de nyutdannede offiserenes utvikling. At utviklingen av sosial kompetanse prioriteres gjennom utdanningen spiller sannsynligvis en viktig rolle for ivaretagelse, læring og samarbeid, og det kan dermed argumenteres for at utviklingen av denne kompetanseformen må vektlegges i fremtiden.

## 5.2 Grunnleggende offisersutdanning ved Luftkrigsskolen

### 5.2.1 Klasseromsundervisning

Lederskapsundervisningen består ifølge Firing og Lien (2007) blant annet av lederskapsteorier, pedagogikk, psykologi og etikk. Undervisningen oppleves særlig relevant for stillingen som troppssjef, og spesielt trekkes undervisning om samtaletrening og debrief frem som viktige emner. Man kan argumentere for at det eksisterer en klar kobling mellom denne undervisningen og utviklingen av sosial kompetanse, og som Hellemsvik (2007) poengterer, er god teori en forutsetning for god praksis. Samtaletreningen som gjennomføres utvikler sannsynligvis evne til empati og er direkte overførbart til situasjoner de nyutdannede offiserene møter i jobb, herunder hvordan man bør opptre i samtaler med personell som har det utfordrende i hverdagen. Siden de nyutdannede offiserene opplever at de innehar god kompetanse om ivaretagelse av personell, kan det tenkes at undervisningen om både hverdagslig ivaretagelse og ivaretagelse etter stressende situasjoner tilfører de nyutdannede offiserene en svært nyttig kompetanse. Dette samsvarer godt med erfarne offiserer sine opplevelser av de nyutdannede offiserenes kompetanse, spesielt sosial kompetanse.

Luftmaktsundervisningen oppleves mer relevant av erfarne offiserer enn av de nyutdannede offiserene. Førstnevnte personellkategori beskriver skriftlig formidlingsevne og gode analytiske ferdigheter som et resultat av denne typen undervisning. De nyutdannede offiserene derimot, virker ikke å koble at undervisningen i luftmakt kan relateres til dette. Det kan se ut som denne undervisningen fra de nyutdannedes perspektiv i større grad kobles til historiske luftkampanjer og en overordnet forståelse for bruk av luftmakt. Dette kan være et resultat av at historiske og sikkerhetspolitiske perspektiver er viktige referanserammer for undervisningen, som Firing og Lien (2007) beskriver. Basert på opplevelsene til de erfarne offiserene kan det virke som andre deler av luftmaktsundervisningen, for eksempel innføring i plan- og beslutningsprosess, er noe av det mest verdifulle de nyutdannede offiserene tar med seg ut i avdeling. Det er rimelig å anta at de nyutdannede offiserenes analytiske evner er godt utviklet siden de blir involvert i tyngre, teoretiske prosesser som blant annet utforming av planverk og deltakelse i plangrupper. Disse evnene kan være utviklet blant annet gjennom arbeid med plan- og beslutningsprosesser i løpet av utdanningen. Man kan derfor argumentere

for at deler av luftmaktsundervisningen tilfører de nyutdannede offiserene en kompetanse de ikke er bevisst på, og som oppleves verdifull for erfarne offiserer.

Et kompetanseområde der opplevelsene til de to personellkategoriene uten tvil samsvarer, er opplevelsen av kompetanse i linjelederrollen. Dette omhandler kjennskap til forvaltning av personell med tilhørende regelverk og forskrifter, samt kjennskap til Forsvarets digitale systemer. Forsvarets grunnsyn på ledelse påpeker at Forsvaret er bundet av sivile forvaltningsprinsipper og krav til forsvarlig forvaltning (Forsvaret, 2020). De nyutdannede offiserene opplever at denne kompetansen er mangelfull og erfarne offiserer bekrefter at kompetansen ikke er godt nok utviklet. Dette kan gå på akkord med kravene som stilles til forsvarlig forvaltning og føre til en uheldig merbelastning på avdelingene som må bruke mye tid på å gi denne opplæringen lokalt. En stor del av jobben som troppssjef handler om den administrative oppfølgingen av ansatte og vernepliktige, og basert på opplevelsen til de erfarne offiserene forventes det at denne kompetansen er tilstrekkelig når de nyutdannede offiserene tiltrer i sine stillinger. Dette kan betraktes som en kompetansemangel som har oppstått som følge av utdanningsreformen, hvor tidligere ansettelse i Forsvaret, der man fikk kjennskap til dette før utdanningen, ikke lenger er et krav for å søke utdanning. Sannsynligvis kan en forlengelse av nåværende todagers-kurs bidra til å heve denne kompetansen betydelig.

### 5.2.2 Praksisarenaer

Praksisarenaene som gjennomføres i løpet av utdanningen består av lederskapsrettede og luftmaktrettede øvelser. Firing og Lien (2007) beskriver at praksisarenaene har ulik varighet og består av et stort omfang ulike øvelsesmomenter. Praksisarenaene med det lederskapsrettede fokuset oppleves av de nyutdannede offiserene som de mest utbyttegivende arenaene. Praksisarenaene som trekkes frem i funnkapitlet har klare fellestrekk, for eksempel at disse arenaene oppleves å utvikle evnen til samarbeid med andre og forståelsen for hvordan mennesker påvirkes ulikt. Det er rimelig å anta at disse arenaene trekkes frem som spesielt positive på bakgrunn av de nyutdannede offiserene opplever at egen sosial kompetanse er godt utviklet gjennom utdanningen.

Praksisarenaene oppleves som stedet der teorien kobles til virkeligheten og kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger knyttes sammen til kompetanse. Siden praksisarenaene som gjennomføres oppleves svært virkelighetsnære, er det nærliggende å tro at disse bidrar til å bygge kompetanse som de nyutdannede offiserene i større grad benytter seg av i sine stillinger som troppssjefer. Hellemsvik (2007) understreker viktigheten av praksisarenaer for at teoretisk kompetanse omsettes til praktisk lederskap. Praksisarenaer som inkluderer ledelse av

førstegangstjenestegjørende kan dermed være direkte overførbare til de nyutdannede offiserenes rolle som troppssjef, og kan tenkes å bygge en viktig mestringstro i lederrollen. Denne opplevelsen vil sannsynligvis deles av fremtidige kadetter, da praksisarenaene oppleves å skape mange gode referanser som kadetter uten militær erfaring naturlig nok mangler. En sammenligning av erfarne offiserers opplevelse av sosial- og lederkompetansen til de nyutdannede offiserene, og opplevelsene av hvilket utbytte praksisarenaene gir, tilsier at praksisarenaer er essensielle for å utvikle sosial kompetanse og lederkompetanse.

Ifølge beskrivelsene av utdanningen skal praksis gi nyutdannede tyngden de trenger for å mestre lederstillinger (Forsvaret, 2022), men faglig kompetanse i form av enkeltmannsferdigheter oppleves av erfarne offiserer som for utilstrekkelig utviklet til at de nyutdannede mestrer lederrollen i felt. Man kan anta at lite erfaring kombinert med lav kompetanse på disse områdene, kan føre til at de nyutdannede offiserene ikke evner å se risikoene som eksisterer i forbindelse med øvingsaktivitet. Dette kan gå utover de nyutdannede offiserenes kapasitet til ivaretagelse av personell under øvingsaktivitet og oppdragsløsning over en viss varighet. På samme måte som de nyutdannede offiserene må støtte seg på erfarent personell i temaer som omhandler annen faglig kompetanse, må mer erfarent personell trolig ta mer ansvar også i felt. Dette er et mangelfullt kompetanseområde som de nyutdannede offiserene ikke nevner. Bakgrunnen for dette kan være at enkeltmannsferdigheter oppleves som en mindre prioritert kompetanse å tilegne seg. Det kan også være et uttrykk for at praksisarenaene på Luftkrigsskolen i svært liten grad har fokus på nettopp enkeltmannsferdigheter. Selv om begge personellkategorier er enige om at antallet praksisarenaer burde økes, samsvarer ikke opplevelsene av hvilke momenter disse burde inneholde. De erfarne offiserenes opplevelser peker i retning av at praksisarenaene burde stille strengere krav til kadetters evne til å ivareta seg selv under feltforhold. Nyutdannede offiserer mener derimot at man burde gjennomføre flere praksisarenaer som gir mulighet til verdifull trening i lederrollen, da disse praksisarenaene oppleves å holde svært høy kvalitet.

### 5.2.3 Refleksjon

Refleksjon skal ifølge Firing og Lien (2007) bidra til å forsterke læringen fra den teoretiske og praktiske undervisningen ved å knytte teori og praksis sammen for å skape mening. Som en selvstendig del av den pedagogiske modellen er refleksjon gjennomgående for hele utdanningen. Basert på de nyutdannede offiserenes opplevelse kan det argumenteres for at vektleggingen av refleksjon er viktig for læring, selvutvikling og modning. Kanskje kan det grundige fokuset på refleksjon i løpet av de tre utdanningsårene føre til at de nyutdannede

offiserene ser verdien av å reflektere, og dermed bruker kompetansen som et verktøy i hverdagen. Videre hevder Firing og Lien (2007) at erfaringsbasert læring oppstår i refleksjonsprosesser. De nyutdannede offiserene vil trolig møte helt andre utfordringer og større totalbelastning i hverdagen som ansatte. Nedskrivning av egne tanker om hvilke utfordringer de nyutdannede offiserene møter, vil kunne føre til progresjon i tankeutvikling som Dysthe, Hertzberg og Hoel (2010) hevder, og kunne bidra til at de løser disse utfordringene. Derfor vil evnen til refleksjon, slik som funnene antyder, kunne bli viktig for å koble nye erfaringer til den teoretiske kunnskapen de har og på denne måten forsterke egen læring.

Erfarne offiserer opplever de nyutdannede offiserene som reflekterte. Basert på deres opplevelser kan det virke som at dette strider mot forventningene de hadde. Disse forventningene kan være knyttet opp mot alderen til de nyutdannede offiserene, men basert på funnene er det rimelig å anta at erfaringene de nyutdannede offiserene har med seg fra Luftkrigsskolen kompenserer for noe mindre livserfaring.

#### 5.2.4 Bransjevis fagutdanning

Den bransjevis fagutdanningen oppleves av begge personellkategorier som en viktig del av utdanningsløpet. De nyutdannede offiserenes opplevelser tilsier at fagutdanningen bidrar til å forberede dem på hverdagen som ansatte, og tilegnelsen av generell og spesifikk kunnskap om bransjen kan være en viktig del av denne forberedelsen. Henriksen og Fredriksen (2021) beskriver dette som selve hensikten med fagutdanningen. Erfarne offiserer opplever også at den faglige kompetansen som utvikles gjennom bransjevis fagutdanning er helt avgjørende for å forberede nyutdannede offiserer til troppssjefsstillingene. Det kan dermed virke som det eksisterer en klar enighet om at bransjevis fagutdanning er viktig å gjennomføre før de nyutdannede offiserene tiltrer i sine stillinger. Praksisarenaer blir trukket frem som en styrke ved fagutdanningen. Disse ser ut til å ha stor overføringsverdi og bidrar til å skape et realistisk bilde av hvilke utfordringer offiserene møter i sine bransjer. Funnene antyder at en opplevelse av mestring i fagutdanningens praksisarenaer bidrar til å styrke de nyutdannede offiserenes mestringstro for stillingen som troppssjef.

Emneplanen for fagutdanningen beskriver at den faglige kompetansen man tilegner seg under bransjevis fagutdanning skal være tilstrekkelig for at nyutdannede offiserer kan utføre sine arbeidsoppgaver i rollen som offiser (Henriksen & Fredriksen, 2021). Basert på de nyutdannede offiserenes opplevelser kan man argumentere for at kompetansen som utvikles gjennom fagutdanningen er tilstrekkelig, og dekker minimumet av faglig kompetanse som

kreves bransjen. Dette samsvarer med de erfarne offiserenes opplevelser, selv om begge personellkategorier virker å være tilfreds med at bare minimumsbehovet dekkes. Generelt sett antyder funnene at behovet for faglig kompetanse er høyere enn fagutdanningen tilfører. Tilsynelatende aksepterer begge personellkategoriene at mer etterutdanning i avdeling kan være en konsekvens av dagens utdanningsmodell. Dermed virker det avgjørende viktig at særlig minimumsbehovet for faglig kompetanse dekkes gjennom bransjevis fagutdanning.

### 5.2.5 Delkonklusjon

Lederskapsundervisningen virker å være viktig for utviklingen av sosial kompetanse, særlig evnen til å se andre, lytte og opptre empatisk. Luftmaktsundervisningen bidrar til å utvikle de analytiske evnene til de nyutdannede offiserene. Kompetanse i linjelederrollen oppleves som et tydelig forbedringsområde. Man kan anta at grundigere opplæring i løpet av utdanningen vil være dekkende for avdelingenes behov.

Praksisarenaene med øvelsesmomentene de inneholder i dag, bidrar til utvikling av både sosial kompetanse og lederkompetanse, men bør i større grad utvikle kompetanse på grunnleggende enkeltmannsferdigheter. Funnene antyder at mangelen på erfaring fra tjeneste i felt belaster avdelingene, da nyutdannede offiserer oppleves å ikke ha god nok kompetanse i grunnleggende enkeltmannsferdigheter. Personell som har utfordringer med å ivareta seg selv under feltforhold i mer enn tre dager, vil mest sannsynlig oppleve det særlig utfordrende å skulle ivareta andre i tillegg til seg selv. Dette er problematisk fordi man som troppssjef har et særskilt oppfølgingsansvar, spesielt for førstegangstjenestegjørende og nyansatte, og trekkes frem som en av de mest kritikkverdige manglene i dagens grunnleggende offisersutdanning.

For å sørge for at de nyutdannede offiserene tar til seg mest mulig læring etter tiltredelse i sine stillinger, og kobler nye erfaringer til den teoretiske kompetansen de har, vil evnen til refleksjon være viktig. En forståelse av seg selv og egne reaksjonsmønstre kan tenkes å bidra til en større trygghet i lederrollen, og man kan anta at de personlige egenskapene som utvikles gjennom refleksjon i tillegg påvirker deres lederkompetanse.

Sett i retrospektiv opplever de nyutdannede offiserene at den bransjevis fagutdanningen har vært den mest forbedrende delen av utdanningen. Den bransjevis fagutdanningen gir likevel bare en grunnleggende forståelse som må komplementeres etter tiltredelse i stilling.

### 5.3 Perspektivering

Innføringen av URE med tilhørende endringer i kravene som stilles for å være søknadsberettiget til grunnleggende offisersutdanning, er den faktoren som virker å gi størst ringvirkninger for nyutdannede offiserers kompetanse. Flere av funnene kan tenkes å ha en sterk sammenheng med lav erfaring, særlig faglig kompetanse påvirkes av lavt erfaringsnivå. Det kan derfor være avgjørende viktig at Luftforsvaret rekrutterer, utdanner og beholder spesialister med nok faglig kompetanse og erfaring til å utfylle nyutdannede offiserers mangler i denne kompetanseformen som følge av mindre erfaring fra bransjene.

Det kan virke som Forsvarets høyskole og Luftkrigsskolen ikke i tilstrekkelig grad har tilpasset praksisarenaer for å dekke et økende behov for praktisk trening i grunnleggende militære ferdigheter. Konsekvensen av at nyutdannede offiserer ikke mestrer disse forholdene kan være at det oppstår ulykker, da evnen til å forutse risikoer sannsynligvis utvikles gjennom erfaring, noe de nyutdannede offiserene mangler. Dette tyder på at Forsvarets høyskole og Luftkrigsskolen bør justere gjennomføringen av praksisarenaer, slik at disse i større grad utvikler de ferdighetene som avdelingene behøver. En videreføring av dagens praksis vil medføre at mer erfarent personell må ta større ansvar for gjennomføring av trening, øving og ivaretagelse av personell under feltforhold.

Utdanningsinstitusjonene burde i større grad vektlegge utvikling av kompetanse knyttet til forvaltning av personell. Gjennom intervjuene fremkom det at denne kompetansen kan utvikles bedre uten at det medfører større administrative følger. At nyutdannede offiserer har den administrative oppfølgingen av førstegangstjenestegjørende og ansatte uten tilstrekkelig kjennskap til regelverk kan føre til uforsvarlig forvaltning og dermed svekke avdelingens omdømme.

Nyutdannede offiserers kompetanse tilfredsstiller i dag ikke alle behovene til avdelingene, men deres personlige egenskaper og holdninger kan se ut til å kompensere for andre svakere kompetanseområder. De personlige egenskapene og holdningene nyutdannede offiserer fremviser burde fortsette å være et viktig grunnlag for seleksjonen til utdanningen. Ansvarsfølelse, fleksibilitet, gode samarbeidsevner, stå-på-vilje og ydmykhet gjør de nyutdannede offiserene til rollemodeller. Luftforsvaret vil tjene på at grunnleggende offisersutdanning ved Luftkrigsskolen videreutvikler og styrker disse egenskapene.



## 6 Avslutning

### 6.1 Oppsummering

Vi har i denne oppgaven belyst flere aspekter knyttet til nyutdannede offiserers kompetanse, og har gjennomført intervjuer med nyutdannede offiserer og erfarne offiserer i Luftforsvaret for å besvare problemstillingen:

*«Hvordan opplever nyutdannede offiserer i Luftforsvaret egen kompetanse etter grunnleggende offisersutdanning, og hvordan samsvarer opplevd kompetanse med erfarne offiserers opplevelser?»*

Gjennom intervjuene identifiserte vi to temaer som særlig relevante for å besvare oppgavens problemstilling, disse var «*nyutdannede offiserers kompetanse*» og «*grunnleggende offisersutdanning ved Luftkrigsskolen*». Vi valgte å se på både hvordan nyutdannede offiserer opplever egen kompetanse, og hvordan grunnleggende offisersutdanning har påvirket utviklingen av denne kompetansen. Dette gav muligheten til å identifisere potensielle forbedringsområder for grunnleggende offisersutdanning, samt hvilke deler av utdanningen som i dag oppleves særlig verdifull.

Det ble tidlig identifisert et samsvar mellom nyutdannede offiserers opplevelser av egen kompetanse og erfarne offisers opplevelser. Funnene fra tema 1 viser at selv om offiserens kompetanse etter OMT skal knyttes til helhetsforståelse, analyse og ledelse, er kravene som stilles til offiserer på troppssjefsnivået i disse bransjene strengere enn at en grad av forståelse for bransjens fagfelt er tilstrekkelig. Det er derfor avgjørende at de nyutdannede offiserene kan støtte seg på mer erfarne kollegaer i avdelingen, og dette står som en forutsetning for at personellkategoriene vurderer den faglige kompetansen som akseptabel.

De nyutdannede offiserenes personlige egenskaper er viktige styrker for deres lederkompetanse og personlige kompetanse. Ansvarsfølelse, ydmykhet, fleksibilitet og stå-på-vilje bidrar til godt samspill med andre og hjelper de nyutdannede å utnytte avdelingens samlede kompetanse. Samarbeid og åpenhet for andres erfaringer er særlig viktig for de nyutdannede offiserenes videreutvikling i avdeling slik at mangler i kompetansen over tid kan dekkes. Evnen til å sette seg inn i andres behov og problemer, lytte til andre og være raus, oppleves som godt utviklet og er nyutdannede offiserers største styrke i ivaretagelsen av sitt personell.



Funnene fra tema 2 viser at opplevelsene av hvilken kompetanse utdanningen utvikler i stor grad samsvarer med de erfarne offiserenes opplevelser av kompetansen til de nyutdannede. Undervisningen i lederskap og luftmakt oppleves å tilføre de nyutdannede offiserene svært relevant kompetanse, og gir samlet sett en unik referansebank som de nyutdannede offiserene kan bygge videre på. Praksisarenaene er ifølge funnene avgjørende for å utvikle leder- og sosial kompetanse, men dagens praksisarenaer dekker ikke avdelingenes behov for grunnleggende enkeltmannsferdigheter. Funnene viser at dette er et kompetanseområde som er underutviklet i løpet av utdanningen, i likhet med kompetanse om forvaltning av personell. Linjelederkurset som gjennomføres i utdanningen oppleves mangelfullt, og konsekvensene av dette er en merbelastning for avdelingene i form av tidkrevende opplæring med bruk av avdelingenes ressurser. Refleksjon oppleves som et viktig verktøy for å mestre hverdagen som troppssjef, og bidrar til å styrke nyutdannede offiserers læringsevne og modningsprosess. Utdanningen oppleves i stor grad som forberedende til en stilling som troppssjef, og bransjevis fagutdanning virker å være den største bidragsyteren til dette.

## 6.2 Konklusjon

Man kan konkludere med at nyutdannede offiserer opplever sin egen kompetanse som god nok til å møte de kravene som stilles til troppssjefer i disse bransjene. Generelt sett sammenfaller opplevelsene til de to personellkategoriene, dette gjelder både vurdering av kompetanse og hvordan denne utvikles gjennom grunnleggende offisersutdanning. Samlet sett kan funnene fra denne studien tilsynelatende ikke være med å bygge opp under frykten om en drastisk reduksjon i kvaliteten på utdanningen som følge av URE. En forutsetning for dette er at utdanningen som gjennomføres fremover inneholder klare likhetstrekk til den utdanningen kull Mohr (69) gjennomførte. Utdanningen ivaretar foreløpig behovet OMT beskriver for offiserskompetanse i avdelingene, men en videreføring av dagens utdanningsmodell kan føre til at Luftforsvaret blir mer avhengig av erfarne spesialister. Disse må ha nok faglig kompetanse til å utfylle nyutdannede offiserers svakere kompetanseområder som følge av mindre erfaring fra bransjene. Varierte undervisningsformer der kadettene gis mulighet til å knytte sammen teori og praksis og forsterke læringen ved hjelp av refleksjon, virker å sørge for at kadettene graduerer fra Luftkrigsskolen med den kompetansen som forventes etter en akademisk utdanning.

## 6.3 Anbefaling til videre forskning

I forarbeidet og underveis i skriveprosessen oppdaget vi flere interessante områder som kan være relevante for å belyse flere sider av hvordan utdanningen forbereder nyutdannede

offiserer til sine stillinger, og hvordan offiserene opplever sin egen kompetanse. Grunnet oppgavens prioriterte vi bransjene luftvern og baseforsvar. Vi anbefaler å undersøke hvordan nyutdannede offiserer i Luftforsvarets andre bransjer opplever sin kompetanse.

Kull Mohr var sammensatt av kadetter både med og uten befalsskole. Vi anbefaler å undersøke hvordan nyutdannede offiserer, fra kull der det totale erfaringsnivået er lavere, opplever sin kompetanse etter utdanningen og hvordan dette samsvarer med opplevelsene i avdelingene. Dette er spesielt interessant siden rekrutteringen av kadetter som har befalsskole, skal holdes på et minimum fremover.

Utgangspunktet for denne oppgaven har vært den treårige offisersutdanningen. Forsvarets høgskole tilbyr også ettårig studium i ledelse og militære operasjoner for de som har fullført en sivil bachelorutdanning. Det hadde vært interessant å undersøke hvordan årsstudium oppleves å tilfredsstille kravene til kompetanse i avdeling, og vi anbefaler derfor at dette forskes på. Vi anbefaler videre å gjennomføre en sammenlignende studie av hvilken kompetanse ettårig utdanning oppleves å utvikle, mot hvilken kompetanse den treårige utdanningen oppleves å utvikle.

## 7 Referanser

- Bongo, T. (2020, 22. desember). *Fiks utdanningsordningen nå*. Norges offisersforbund.  
<https://www.nof.no/arkiv/Fiks-utdanningsordningen-na>
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter (5.utg)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære - Skrivning i høyere utdanning (2.utg.)*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Firing, K., & Lien, D.-O. (2007). Pedagogisk grunnlagstenkning og veiledning. I K. Firing, K. Hellemsvik, & J. Haarberg, *Kryssild - militært lederskap i en ny tid* (ss. 259-274). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Forsvaret. (2015). *Et forsvar i endring. Forsvarssjefens fagmilitære råd*. Hentet fra Forsvarets Intranett 11.11.2021
- Forsvaret. (2017). *Prosjektmandat for utdanningsreformen*. Hentet fra Forsvarets Intranett 11.11.21
- Forsvaret. (2020). *Forsvarets grunnsyn på ledelse*. Oslo: Forsvaret.
- Forsvaret. (2022). *Bachelor - Ledelse og luftmakt*. Hentet fra Forsvaret.no:  
<https://www.forsvaret.no/utdanning/utdanninger/militaere-studier-fordypning-i-ledelse-og-luftmakt>
- Forsvarsdepartementet. (2016a). *Prop. 151 S (2015-2016) Kampkraft og bærekraft. Langtidsplan for forsvarssektoren*. Oslo: Det kongelige forsvarsdepartementet.
- Forsvarsdepartementet. (2016b). *Kampkraft og bærekraft. Iverksettelsesbrev til forsvarssektoren for langtidsperioden 2017-2020*. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/fd/dokumenter/rapporter-og-regelverk/2016-12-20-u-ivb-ltp-2017-2020.pdf> 12.11.21
- Forsvarssjefen. (2017). *Utdanningsreformen, FSJ gjennomføringsplan*. Hentet fra Forsvarets Intranett 11.11.21
- Garmannslund, K., & Alnes, L. (1994). *Handlingskompetanse, metoder og verktøy*. Oslo: Fortuna Forlag.

- Hellemsvik, K. (2007). Offisersutvikling: en modell. I K. Firing, K. Hellemsvik, & J. Haarberg, *Kryssild - militært lederskap i en ny tid* (ss. 205-214). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Henriksen, D., & Fredriksen, P. (2021). *Utdanning ved Forsvarets høyskole*. Forsvaret: <https://utdanning.forsvaret.no/nb/emne/MILM3404/1170>
- Iversen, O. (2004). Lederkompetanser. I O. Nordhaug, *Strategisk kompetanseledelse* (ss. 83-93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode (3.utg)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (5.utg)*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, J.-A., & Olsen, B. (2008). *Positivt lederskap - jakten på de positive kreftene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Kompetansereformen - Lære hele livet (Meld.St.14 (2019-2020))*. Hentet fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20192020/id2698284/>
- Lai, L. (2021). *Strategisk kompetanseledelse (4.utg)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lien, B., & Hanson, T. (2018). *Evaluering av effektiviseringsarbeidet i Forsvarssektoren*. FFI. <https://publications.ffi.no/nb/item/asset/dspace:4258/18-01260.pdf>
- Nordhaug, O. (2004). *Strategisk kompetanseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, Ø. F. (2018, 03. mai). *Frykter for utdanningen*. Forsvarets forum. <https://forsvaretsforum.no/frykter-for-utdanningen/117512>
- Skau, G. (2015). *Gode fagfolk vokser (4.utg)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skinnarland, T., & Olsen, C. (2019). Luftforsvarets offisers- og spesialistkorps - Luftmakt, kompetanse og læring. *Policy til bruk i forbindelse med implementeringen av OMT i Luftforsvaret*. Luftforsvaret.
- Skorstad, E. (2021). *Rett person på rett plass (2.utg)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Stuvøy, I., Tøndel, G., & Tjora, A. (2021). *En smak av forskning - Bacheloroppgaven som prosjekt, prosess og produkt*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (4.utg)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.