



FORSVARET
Forsvarets høgskole

Individuell refleksjon som verktøy for lederutvikling

Operasjonalisering av Konsept for leder- og ledelsesutvikling i Hæren

Helje Borud

Masteroppgave

Forsvarets høgskole

vår 2023

Forord

Denne masteroppgaven ble fullført våren 2023 som avslutningen av Forsvarets høgskoles stabsskole med obligatorisk masterstudium. Da oppgaven er skrevet som et deltidsprosjekt så ønsker jeg å takke sjef taktikkseksjonen oberstløytnant Audun Jørstad for stor velvilje og effektiv skjerming gjennom en intensiv periode.

Hvis det var en ting jeg hvertfall ikke skulle gjøre da jeg begynte på stabsskolen så var det å skrive masteroppgave om ledelse, så selvfølgelig endte jeg med å gjøre det. Det har vist seg å være veldig givende, og har ansporet en rekke ideer om hvordan denne oppgavens resultater kan bringes videre. Samtidig er dette enda en studie som peker på at den helhetlige tilnærmingen, forankringen og prioriteringen av lederutvikling i Hæren kan, og må bli bedre.

Forsvaret har alle forutsetninger for å drive utmerket lederutvikling, dessverre viser tidligere studier at vi ikke får det til på en god måte. Jeg tror helt oppriktig at mange av varslings sakene de senere år kunne vært unngått ved å investere mer tid og ressurser i lederutvikling ved avdeling.

Det var dette som inspirerte tanken om «Hvordan kan vi gjøre noe med det?». Oppgaven er således et eksempel på at det skal ikke så mye til, og at selv små tiltak kan oppnå god effekt. Jeg vil derfor rette en takk til kompaniet som ryddet plass til meg, og alle lederne som samvittighetsfullt har gjennomført lederutviklingsopplegget, dere har bevist at dette lar seg gjøre.

Denne reisen hadde ikke vært mulig uten mye god hjelp. Først og fremst vil jeg takke Stine for å stå last og brast ved min side gjennom hele karrieren, så også nå. Det er du som gjør dette mulig, jeg ser frem til mer tid med deg, Brage og Trym. Takk også til veileder kommandørkaptein og professor Rino Bandlitz Johansen for gode diskusjoner, faglig tyngde og solide porsjoner med tålmodighet.

Stor takk til kapteinløytnant Sol Høgset som har tatt meg under sin vinge og vist vei i «*akademisk fiksfakseri*», «*You the real MVP*»! Takk også til major Haakon Hjortmo og oberstløytnant Marit Horgen som har ryddet plass i sine kalendre og ytt god støtte på å navigere ledelsesteori. Takk til Stian og Sigurd for inspirasjon når det har gått trått.

Helje Borud

Elverum, 25. mai, 2023

Sammendrag

Denne oppgaven handler om lederutvikling i Hæren. Flere studier de senere år viser at lederutvikling ved avdeling i Hæren har forbedringspotensiale. Dette til tross for at sjef Hæren i 2018 gav ut et eget konsept med hensikt å sette lederutvikling på dagsorden. Studien har til hensikt å utforske hvorvidt det lar seg gjennomføre å utvikle et lederutviklingstiltak på bakgrunn av de retningslinjer som konseptet trekker opp, og de rammebetingelser som eksisterer i avdeling.

Problemstillingen lyder: *Hvordan kan Konsept for leder- og ledelsesutvikling i Hæren operasjonaliseres på kompaninivå?*

Dette er en erfaringsbasert masteroppgave gjennomført som aksjonsforskning med et kvalitativt design. Aksjonsforskningen har til hensikt å utvikle kunnskap av betydning for egen profesjon, gjennom å forske i, og forbedre egen praksis. Dette er gjennomført ved å kartlegge grunnlaget fra Forsvarets normative dokumenter for ledelse og forskningslitteratur på feltet, samt rammebetingelsene i et manøverkompani i Hæren. På bakgrunn av dette er det utviklet et lederutviklingstiltak hvor lederne i kompaniet daglig gjennomfører 10-15 minutter skriftlig individuell refleksjon over sin egen praksis. Dette utføres over en periode på 8 uker. Datainnsamlingen baseres på dokumentundersøkelser og fokusgruppeintervju av lederne som gjennomfører tiltaket.

Studien viser at *Konsept for leder- og ledelsesutvikling i Hæren* kan operasjonaliseres ved bruk av individuell refleksiv praksis. Den daglige refleksjonen har ført til at lederne er mer bevisst seg selv og andre, samtidig har det ført til utvikling innenfor kompetanseområdene i *Kompetansemodellen for lederutvikling*. Særlig innenfor *selv-* og *sosial* kompetanse.

Lederutvikling trenger ikke være avansert for å skape effekt. Selv små tiltak kan produsere økt bevissthet og utvikling, og refleksiv praksis kan være én måte å oppnå dette på. Det er en forutsetning at tiltaket utvikles for å passe avdelingen og individene som deltar, samt at det forankres og integreres på en god måte med allerede eksisterende aktivitet og arenaer for lederutvikling. Samtidig peker studien i samme retning som tidligere forskning når det kommer til behovet for en mer helhetlig tilnærming til lederutvikling i avdeling gjennom samordning mellom Hæren, Hærens Våpenskole og Forsvarets Høgskole.

Summary

This thesis is about leader development in the Norwegian Army. Several studies in recent years show that leader development during active duty in the Army has the potential for improvement, even though, in 2018, the Chief of the Army issued a separate concept to put leader- and leadership development on the agenda. This study explores whether designing a leader development initiative is possible based on the guidelines that the concept draws up and the framework conditions existing at the company level in the Army.

Thesis statement: How can "The concept for leader- and leadership development in the Norwegian Army" be operationalised at the company level?

This is an experience-based master's thesis conducted as action research with a qualitative design. Action research aims to develop knowledge of importance of one's profession through research into, and improvement of one's practice. This has been done by surveying the basis of the Norwegian Armed Forces' normative documents on leadership, the research literature on leader development, and the framework conditions in a manoeuvre company in the Army. Based on this, a leader development initiative has been developed, where the leaders in a manoeuvre company conduct 10-15 minutes of written individual reflection on their daily practice. The study was conducted over eight weeks. The data collection is based on document surveys and focus group interviews with the leaders who carried out the initiative.

The study shows that individual reflexive practice can operationalise guidance and concepts on leader development. The daily written reflection has led to the participants becoming more self-aware and observant of their colleagues, which affects their development. At the same time, it has led to development within the areas of competence in the *Competence Model for leader- and leadership development in the Army*.

The study shows that leader development does not need to be advanced to create an impact. Even small measures can produce increased awareness and development; reflexive practice can be one way to achieve this. The initiative developed needs to suit the unit's framework conditions to accommodate the participants and ensure it is in line and integrated with existing arenas for leader development within the unit. The study confirms previous research regarding the need for a more comprehensive approach to leader development during active service through coordination between the Army, the Army's Land Warfare Centre, and the Defence College.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| 1 Innledning | 1 |
| 1.1 PROBLEMSTILLING | 3 |
| 1.2 BEGREPSAVKLARING | 4 |
| 1.3 AVGRENSNING | 4 |
| 1.4 OPPGAVENS STRUKTUR | 6 |
| 2 Metode | 7 |
| 2.1 VITENSKAPSTEORETISK UTGANGSPUNKT | 7 |
| 2.2 DATAINNSAMLING | 9 |
| 2.3 VALG AV DATAKILDER | 11 |
| Lederutvalg | 11 |
| Dokumentutvalg | 12 |
| 2.4 ANALYSE | 13 |
| Didaktisk relasjonsmodell | 14 |
| Kirkpatrick's modell for evaluering av lederutviklingstiltak | 15 |
| 2.5 METODEKVALITET | 16 |
| Gyldighet | 16 |
| Pålitelighet | 18 |
| Pålitelighet i aksjonsforskning | 18 |
| 2.6 ETISKE SPØRSMÅL | 19 |
| Etiske betraktninger i aksjonsforskning | 20 |
| 2.7 FORSKERENS FORFORSTÅELSE, RELASJON OG BAKGRUNN | 20 |
| 3 Teori | 22 |
| 3.1 LEDERUTVIKLING I FORSVARET OG HÆREN | 22 |
| 3.2 TEORI OM LEDERUTVIKLING | 23 |
| Hva utvikles i lederutvikling? | 24 |
| Hva utvikles i lederutvikling? - Forsvarets operasjonalisering | 24 |
| 3.3 HVA MÅ VURDERES VED UTVIKLING AV LEDERUTVIKLINGSTILTAK? | 26 |
| Forutsetninger og betingelser for effektive lederutviklingstiltak | 27 |
| 3.4 ERFARINGSLÆRING OG REFLEKSJON | 30 |
| Erfaringslæring | 30 |
| Refleksjon | 33 |
| Praktisk modell for refleksjon | 36 |
| 4 Presentasjon og drøfting av empiriske funn | 38 |
| 4.1 HVORDAN KAN KLLU OPERASJONALISERES TIL BRUK FOR ET KOMPANI? | 38 |
| Endelig lederutviklingstiltak | 39 |
| Didaktisk analyse | 39 |
| Validering av lederutviklingstiltaket | 41 |
| 4.2 HVILKE EFFEKTER VIL OPPSTÅ SOM FØLGE AV EN SLIK OPERASJONALISERING? | 44 |
| Evaluering av lederutviklingstiltak i henhold til Kirkpatrick's modell | 44 |
| Observerte effekter satt i rammen av Kompetansemmodell for lederutvikling | 46 |
| Observerte effekter av skriftlig refleksjon | 49 |
| 4.3 HVORDAN BØR TILTAKET VIDEREUTVIKLES I LYS AV FUNNENE I STUDIEN? | 51 |
| Teoriundervisning | 52 |
| Den praktiske gjennomføringen av tiltaket | 52 |
| UTVIKLINGSELEMENTENE | 52 |
| PRAKSISFELLESSKAP | 54 |
| TEMAINNDELING | 55 |
| INTEGRERING I TJENESTEN | 55 |

| | |
|--|-----------|
| FORANKRING AV LEDERUTVIKLING | 58 |
| 5 Oppsummering og konklusjon | 61 |
| 5.1 OPPSUMMERING | 61 |
| 5.2 STUDIENS BIDRAG..... | 63 |
| 5.3 STUDIENS STYRKER OG BEGRENSNINGER..... | 64 |
| 5.4 KONKLUSJON..... | 65 |
| 5.5 VEIEN VIDERE | 65 |
| Litteraturliste..... | 67 |
| Vedlegg A: IRC støttespørsmål..... | 73 |
| Vedlegg B: Intervjuguide | 75 |
| Vedlegg C: Samtykkeerklæring | 79 |
| Vedlegg D: Godkjenning Sikt (NSD) | 82 |
| Vedlegg E: Godkjenning Forsvarets Forskningsnemnd | 84 |

1 Innledning

22. juli. 2011

På sekunder går oppdraget fra å være ren daglig rutine til å innebære valg på liv og død.

Soldatene på vakt er usikre på hvem fienden er, hvor mange de er, hva det neste målet deres er? Liggende på slottsplassen, utplassert i slottsparken. Med våpen i hånd må lederne på bakken, og i kommandoplassen kontinuerlig fatte avgjørelser som i verste fall innebærer enorme konsekvenser for sine egne soldater, og samfunnet rundt dem. Det eneste de vet er at det har gått av en bombe i regjeringskvartalet, og at gjerningsmannen angivelig er iført politiuniform.

Dette var forholdene de militære lederne i Hans Majestets Kongens Garde plutselig befant seg i en sensommerdag i 2011.

Under slike forhold, preget av konstant usikkerhet, tidspress, stor mangel på informasjon og høy risiko, må Forsvarets ledere planlegge og gjennomføre operasjoner, med fare for seg selv og andre. En vesentlig betingelse for suksess handler om en kjernefaktor i den militære profesjon – ledelse.

Det å skulle utsette seg selv og andre for fare i oppdragsløsning krever helt spesielle lederegenskaper og ledelsesstrategier. Dette fordrer god lederutdanning med kontinuerlig fokus på videreutvikling. Forsvaret er i sine retningsgivende dokumenter tydelige på at livslang leder- og ledelsesutvikling er nødvendig for å skape gode militære ledere. Dette må foregå både som en del av militær utdanning, og ute i avdeling. De understreker særlig at det er i den konteksten hvor ledelse utføres til daglig at det beste potensialet for lederutvikling befinner seg (Forsvarsstaben, 2020, s. 17; Hæren, 2018, s. 10–11).

Tidligere studier og forskning

Lederutdanningen som gjennomføres i Forsvaret er tradisjonelt sett ansett som meget god, men den er under kontinuerlig utvikling, og effektiviseringspress. Kortere utdanningsløp ved de militære utdanningsinstitusjonene, som en følge av utdanningsreformen, peker i retning av at lederutviklingen ute i avdeling må få større fokus. For Hæren er bortfallet av befalsskolen som grunnutdanning for befal, og dreiningen av offisersutdanningen fra tre til ett års varighet begge eksempler på at avdelingene i større grad må ta ansvar for lederutvikling selv (Kibsgaard, 2023).

Tidligere forskning tyder på at slik lederutvikling ikke gjennomføres på en helhetlig, og systematisert, måte. Flere studier med fokus på lederutvikling konkluderer med at det mangler en systematisk og kvalitetssikret form for lederutvikling ute ved avdeling, også i Hæren. Den lederutvikling som finner sted er ofte et resultat av personlig engasjement fra enkeltledere, eller som et tilsynelatende tilfeldig biprodukt av annen aktivitet. Det er altså et gap mellom den lederutdanning og -utvikling som gjennomføres ved de militære skolene, og den videre lederutviklingen som skal forekomme ved avdeling. For å endre dette etterlyses det tydeligere prioritering, føringer og forventninger for å etablere en sterkere kultur for lederutvikling (Bjørnæs, 2012; Fjærli, 2021; Folland, 2014; Mikalsen & Holmen, 2016).

Forskningsfronten er også i bevegelse gjennom arbeid i regi av Forsvaret. Det er de siste tre årene gjennomført et større forskningsprosjekt ved Forsvarets høgskole som fokuserer på nettopp dette med leder- og ledelsesutvikling. Resultatet er en antologi, *Militær leder- og ledelsesutvikling i teori & praksis* (Johansen & Arnulf, 2023) (under publisering) hvor vi har fått tilgang til noen av kapitlene som grunnlagslitteratur.

For denne studien er tre oppgaver fra Forsvarets Høgskole særlig relevante. Bacheloroppgaven til Ole-Jakob Kuhlman Arvola og Martin Marker - Troppssjefen. Alene i møte med virkeligheten? (2020), masteroppgaven til Bjørn Hågensen og Glenn Thomas Martinsen - Lederutvikling i Hæren – hva er det? (2019), og masteroppgaven til Eirik Winnæs Aarflot - Leder- og ledelsesutvikling i Hæren. En kvalitativ studie av Hærens praksis, policy og teoretiske forankring (2022). I oppgavene til Hågensen & Martinsen og Aarflot viser respondentene til erfaringslæring i det daglige som det primære bidraget til leder- og ledelsesutvikling, uten at dette er systematisert på en god måte i avdelingene. Oppgavene demonstrerer også at Konsept for leder- og ledelsesutvikling i Hæren (KLLU) oppleves som et godt dokument, men at det ikke er tilstrekkelig implementert. Arvola & Marker underbygger funnene om lite fokus på lederutvikling i avdeling. De peker også på et ensidig fokus på utvikling av fagkompetanse sammenlignet med de andre kompetanseområdene for lederutvikling.

Til sammen tegner forskningen utført i disse oppgavene et tydelig bilde av praktiseringen av lederutvikling ute i avdeling som lite godt ivaretatt. Utnyttelsen av iverksatte tiltak som KLLU også er mangelfull (Hågensen & Martinsen, 2019; Marker & Arvola, 2020; Aarflot, 2022). Sett i lys av behovet for kontinuerlig lederutvikling for å sikre operativ evne eksisterer det et gap som bør fylles. Ønsket om å fylle dette gapet danner grunnlaget for motivasjonen for denne studien.

De samme studiene presenterer flere forslag på tiltak som kan sette lederutvikling på dagsorden. Denne studien søker å utvide forskningsfronten basert på observasjoner gjort av kompanisjefene i Aarflot sin studie. Disse uttrykker at tilgang på hensiktsmessige verktøy som kan benyttes for leder- og ledelsesutvikling, i kombinasjon med kunnskap om beste praksis, kan være en hensiktsmessig tilnærming for å bedre situasjonen (2022, s. IV, 17–21). Samtidig påpeker de at det ikke er ønskelig med rigide opplegg som tvinges på avdelingene, men angir at fleksible verktøy som gir sjefene anledning til å tilpasse lederutviklingen til sin avdeling og dennes rammebetingelser bør være fokus.

Med dette bakteppet fokuserer denne studien på praktisk gjennomføring av lederutvikling i Hæren, på tropps- og kompaninivå. De fleste studier fokuserer på hva som er utfordringene. Denne studien fokuserer på hvordan man gjør noe med det. Slik kan studiens empiriske grunnlag bidra til å utvikle kunnskapen knyttet til leder- og ledelsesutvikling i en militær kontekst. Dette vil komme profesjonen og Hæren til nytte gjennom å utvikle forståelse for hvordan leder- og ledelsesutvikling kan gjøres bedre.

1.1 Problemstilling

Formålet med studien er å undersøke hvordan *Konsept for leder- og ledelsesutvikling i Hæren (KLLU)* kan operasjonaliseres til bruk i et manøverkompani. Er det mulig å realisere lederutviklingstiltak innenfor rammebetingelsene til kompaniet, slik at leder- og ledelsesutvikling blir en bevisst og utviklende del av den daglige virksomheten? Dette leder frem til problemstillingen:

Hvordan kan Konsept for leder- og ledelsesutvikling i Hæren operasjonaliseres på kompaninivå?

Et sentralt valg i denne studien er å gjennomføre den som aksjonsforskning¹. For å svare ut problemstillingen vil studien gjennomføres i flere faser av en aksjonsforskningssyklus, med ulikt fokus for hver fase. Dette innebærer en analyse av hvordan konseptet kan realiseres og en utvikling av hensiktsmessig lederutviklingstiltak. Deretter vil tiltaket gjennomføres og evalueres, før det videreutvikles til ny syklus i aksjonsforskningen. Denne inndelingen leder frem til spesifiserte forskningsspørsmål knyttet opp til hver enkelt fase:

1. *Hvordan kan KLLU operasjonaliseres til bruk for et kompani?*
2. *Hvilke effekter vil oppstå som følge av denne operasjonaliseringen?*
3. *Hvordan bør operasjonaliseringen videreutvikles i lys av funnene i studien?*

¹ Aksjonsforskning som metode blir nærmere belyst i metodekapittelet.

Forskningsspørsmål 1 besvares gjennom en kartlegging, som innbefatter en dokumentundersøkelse av normative dokumenter for lederutvikling i Forsvaret, aktuell lederutviklingslitteratur, og kompaniets rammebetingelser. Dette vil resultere i utviklingen av et tiltak, forankret i resultatene i kartleggingen, som skal gjennomføres i et manøverkompani i Hæren. Forskningsspørsmål 2 besvares ved gjennomføring av tiltaket med fokusgruppeintervjuer av lederne i kompaniet. Forskningsspørsmål 3 vil besvares ut fra ledernes erfaringer med intervensjonen og drøftes opp mot det teoretiske rammeverket for å utvikle og forbedre tiltaket til neste syklus i aksjonsforskningen.

1.2 Begrepsavklaring

Operasjonalisering: «Operasjonalisere betyr å gjøre noe funksjonsdyktig; klargjøre for bruk» (Malt & Grønmo, 2020). I metodefaget forstår man operasjonalisering som en klargjøring av hvordan man skal gjennomføre måling av en variabel, hvor man går fra abstrakte begreper til klart definerte variabler og verdier (Dahlum & Grønmo, 2023). Denne studien benytter en forståelse av begrepet hvor man tar en idé, et konsept, et rammeverk, ett sett oppgaver eller planer og gjør dem gjennomførbare for en avdeling i en operativ kontekst.

Forsvarets normative dokumenter om ledelse og lederutvikling: *Normativ:* «[...] av en rettleidende, foreskrivende eller preskriptiv art eller som inneholder eller innebærer en vurdering» (Sagdahl, 2023). Studien benytter begrepet som en samlebetegnelse for dokumenter som forankrer, gir føringer eller rettleidning om utøvelse av ledelse og leder- og ledeleseutvikling i Forsvaret, eller har direkte innvirkning på disse. Så langt det er mulig vil det spesifiseres hvilke dokumenter det er snakk om, men det vil også benyttes som samlebegrep, slik som dette: «De normative dokumentene vil analyseres for å etablere grunnlag for [...]».

Eksempel på slike dokumenter er: *Forsvarets grunnsyn på ledelse (FGL)* (Forsvarsstaben, 2020), *Forsvarets verdigrunnlag (FVG)* (Forsvaret, 2015), *Forsvarets pedagogiske grunnsyn (FPG)* (Forsvarets skolesenter, 2006), *Forsvarets fellesoperative doktrine (FFOD)* (Forsvarsstaben, 2019), *Konsept for leder- og ledelsesutvikling i Hæren (KLLU)* (Hæren, 2018), *Program for militært lederskap og lederutvikling (PMLLU)* (Krigsskolen, 2021). Merk forkortelsene som vil bli benyttet ved behov.

1.3 Avgrensning

Avgrensningene i studien gjøres med bakgrunn i studiens målsetting om å gjennomføre tiltaket innenfor et manøverkompanis rammebetingelser, iht kompanisjefens beslutningsmyndighet. Dette

gir begrensninger i omfang, disponibel tid, tilgang til ressurser osv, som leder til følgende avgrensninger:

Studien vil ikke gjennomføre en fullstendig operasjonalisering av KLLU da dette vil gå utenfor rammebetingelsene. Den tar heller ikke mål av seg å utvikle et fullverdig lederutviklingsprogram da dette påligger organisasjonsnivå², i dette tilfellet Forsvarets Høgskole eller Hæren. Målet er å utvikle et fleksibelt tiltak som gjør lederutvikling til en bevisst del av daglig virksomhet. Et tiltak som gir avdelingen og den enkelte leder et konkret verktøy for å kunne utvikle seg i den konteksten ledelse utøves til daglig.

Videre begrenser studien seg til militære ledere i Hæren, nærmere bestemt i et av Hærens manøverkompani. Dette gir tilgang på mange ledere innenfor samme kontekst. Det inkluderer også ledere i hele spennet fra uerfaren til erfaren, ung til mindre ung, og det inkluderer offiserer (OF) og befal (OR)³.

Studien fokuserer på erfaringslæring som metode for lederutvikling, og refleksjon over praksis som verktøy for å gjennomføre lederutviklingen. Denne avgrensningen er et resultat av kartleggingen i første fase av aksjonsforskningen. Dette valget inkluderes som en del av avgrensningen for å tydeliggjøre hvor dette fokuset kommer fra da det vil bli nevnt flere ganger i oppgaven før resultatet av kartleggingen er klart i kapittel 4. Erfaringslæring og refleksjon er ikke den eneste måten å operasjonalisere konseptet på, men basert på kartleggingen er det de mest gripbare elementene innenfor kompaniets-, og studiens rammebetingelser.

Til sist avgrenses studien til å fokusere på lederutvikling. Ledelseslitteraturen skiller i hovedsak på leder- og ledelsesutvikling. Lederutvikling (leader development) forstås som utvikling av ledere som enkeltindivider, og deres individuelle lederkompetanse. Ledelsesutvikling (leadership development) på sin side fokuserer på det kollektive samspillet mellom ledere og følgere. Det handler i stor grad om hvorvidt fokuset er å utvikle menneskelig kapital (lederutvikling), eller sosial kapital (ledelsesutvikling) (Day, 2000, s. 605–607; McCauley et al., 2010). Lederutvikling danner grunnlaget for ledelsesutvikling, men individuell lederutvikling kan ikke garantere effektiv ledelse av en avdeling. En bør derfor forstå leder- og ledelsesutvikling som gjensidig avhengige prosesser hvor begge bør utvikles (Day, 2000; McCauley et al., 2010).

² Se kapittel 3: *Hva må vurderes ved utvikling av lederutviklingstiltak?*

³ Se kapittel 4 for detaljer om utvalgets metadata.

Skillet mellom leder- og ledelsesutvikling er det samme i Forsvarets doktrine. *Konsept for leder- og ledelsesutvikling i Hæren* fastsetter at «Lederutvikling handler om å utvikle lederen som person til å best mulig fylle den aktuelle lederrollen», mens «Ledelsesutvikling [...] tar innover seg at ledelse er en kollektiv påvirkningsprosess [...]». Konseptet forstår også det intra- vs. interpersonlige aspektet av lederutvikling gjennom sin *Kompetansemmodell for lederutvikling* som inkluderer kompetanseområdene *selv-* og *sosial* kompetanse (2018, s. 5, 8–9).

Denne avgrensningen følger dels av rammebetingelsene i studien som ikke gir anledning til å utforske begge utviklingsområder, dels av KLLU sitt hovedfokus på lederutvikling (Hågensen & Martinsen, 2019; Aarflot, 2022).

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i 5 kapitler. Kapittel 1 innleder ved å ramme inn tematikken, presentere studiens formål og problemformulering. Deretter gjøres en begrepsavklaring og avgrensning før det tar for seg besvarelsens struktur. Kapittel 2 beskriver studiens metodiske design og metodiske valg, drøfter oppgavens gyldighet, pålitelighet og etiske vurderinger. Metodekapittelet plasseres før teorikapittelet for å speile studiens utforskende aksjonsforskningsdesign. Kapittel 3 presenterer det teoretiske grunnlaget som er benyttet i studien. Kapittel 4 gjennomfører en presentasjon og drøfting av studiens funn. Kapittel 5 oppsummerer og konkluderer studien, før det avslutter med anbefaling på videre fokus for lederutvikling i Hæren.

2 Metode

Dette kapittelet tar for seg den metodiske tilnærmingen i studien. Først presenteres det vitenskapsteoretiske utgangspunktet med valg av forskningsdesign, metode for datainnsamling, gjennomgang av kilder og dataanalyse. Deretter presenteres metodekvalitet og etiske spørsmål etterfulgt av en redegjørelse av forskerens relasjoner og forforståelse.

2.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Studien bygger på et fortolkningsbasert design for å kartlegge de erfaringer som respondentene gjør seg, og tolke meningsinnholdet i lys av et teoretisk og doktrinært rammeverk (Busch, 2013, s. 51).

Den benytter abduktiv metode, hvor vekslingen mellom teori og empiri er vesentlig for utøvelsen av aksjonsforskning som valgt forskningsdesign (Busch, 2013, s. 51; Jacobsen, 2015, s. 21–41). Studien veksler mellom hva lederutviklingsteorien legger til grunn av forskningsbasert kunnskap, hva Forsvarets doktriner og styringsdokumenter etablerer av rammebetingelser for virksomheten, og hvilken empiri som produseres av lederne i kompaniet under gjennomføringen av studien.

Aksjonsforskning er valgt som forskningsdesign i studien. Datainnsamlingen bygger på et intensivt design med en kvalitativ tilnærming. I studien observeres menneskelige utfordringer og prosesser som blir utforsket i sin naturlige setting. Hensikten er å skape en virkelighetsnær beskrivelse av erfaringene med lederutviklingstiltaket slik respondentene opplever dem (Creswell & Creswell, 2018, s. 180–182; Jacobsen, 2015, s. 133). Trianguleringen av Forsvarets normative dokumenter for ledelse, forskningsbasert lederutviklingsteori og empiri fra respondentene gjennomføres for å styrke validiteten i undersøkelsens funn (Creswell & Creswell, 2018, s. 200). Tidsperspektivet for selve lederutviklingstiltaket er åtte uker.

Aksjonsforskning kan betegnes som *innsideforskning*, hvor hovedforskjellen mellom denne og mer tradisjonelle samfunnsvitenskapelige metoder er at forskeren er en aktiv og deltagende part i forskningen. Forskeren inngår sammen med problemeierne i et felles forsknings- og læringsmiljø hvor målet er å utvikle kunnskap av betydning for egen profesjon, gjennom å forske i egen praksis (Gjølterud et al., 2020, s. 12; Jacobsen, 2015, s. 101; McNiff, 2017, s. 9–21).

I studien undersøkes respondentenes opplevelse av et lederutviklingstiltak avgrenset i tid og rom. Aksjonsforskning som bygger på kvalitative data, tar ofte utgangspunkt i et enkelt tilfelle slik som dette, og kan da kategoriseres som en casestudie (Bjørndal & Andreassen, 2020, s. 164). Et slikt intensivt undersøkelsesopplegg er godt egnet til å gi virkelighetsnære beskrivelser, særlig av

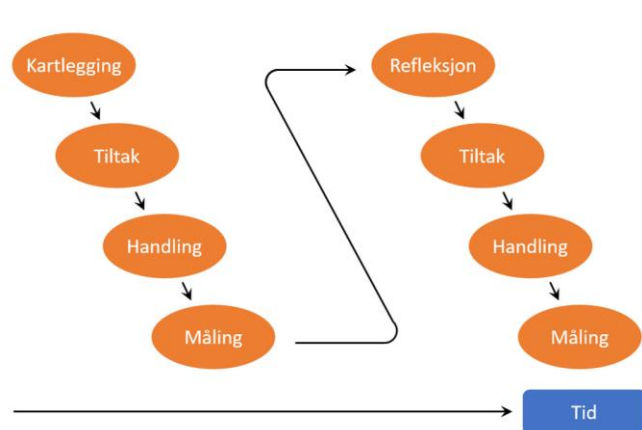
samspeilet mellom respondentene og konteksten, noe som er særlig interessant i denne studien med henblikk på utførelse av lederutvikling i daglig praksis (Jacobsen, 2015, s. 133, 97–101).

Det er flere ulike måter å gjennomføre aksjonsforskning på. Levin peker på at aksjonsforskning ikke kan begrenses til en «rett» måte å definere og praktisere det på (2017, s. 33–35). Snarere er poenget å kunne begrunne den posisjon man har valgt å anvende. Han lister opp et sett grunnleggende faktorer som må være tilstede for at forskningspraksisen skal kunne benevnes aksjonsforskning, sammenstilt i tabell 1.

| Levins grunnleggende faktorer for aksjonsforskning |
|---|
| 1. <i>Problemeierne må sammen med forskerne inngå i et felles forsknings- og læringsfellesskap</i> |
| 2. <i>Forskningen, eller kunnskapsutviklingen, må bidra til å skape konkrete løsninger på aktuelle problemer</i> |
| 3. <i>Utvikling og implementering (prosess og konkrete løsninger) gir grunnlag for vitenskapelig strukturering og analyse</i> |
| 4. <i>Aksjonsforskning er en syklisk prosess av konkret eksperimentering og læring</i> |
| 5. <i>Aksjonsforskning er i sin natur kontekstbundet</i> |

Tabell 1: Levins grunnleggende faktorer for aksjonsforskning (Levin, 2017, s. 33–35)

Jacobsen (2015, s. 101) beskriver den sykliske prosessen i aksjonsforskningen som eksperimentering og læring i fasene: *kartlegging – tiltak – handling – måling – refleksjon*. Dette tilsvarer McNiffs anerkjente *action-reflection cycle* (2017, s. 12). Studien benytter terminologien til Jacobsen da denne er enkelt overførbart til militær kontekst.



Figur 6.7 Logikk i aksjonsforskning

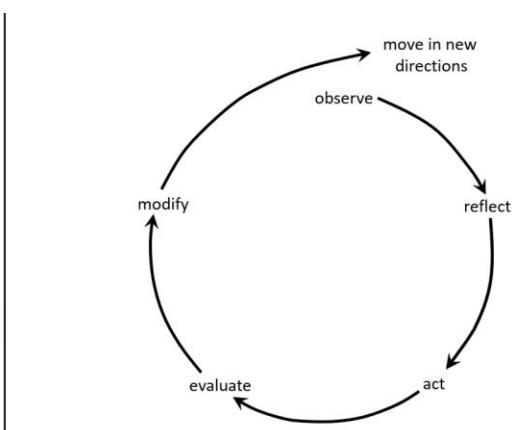


Figure 1.1 A typical action-reflection cycle

Figur 1: Aksjonsforskningssyklus som beskrevet av hhv. Jacobsen og McNiff (Jacobsen, 2015, s. 101, fig 6.7; McNiff, 2017, s. 12, fig 1.1)

Metodisk gjennomføring av en aksjonsforskningssyklus: Først utføres en *kartlegging* av situasjonen som danner grunnlaget for å utvikle *tiltak*. *Tiltaket* gjennomføres før en *måler* hvilke effekter som er produsert. Dernest gjennomføres en *refleksjon* hvor man drøfter hva som er oppnådd, hva som virket, hva som ikke virket, og hvorfor. På grunnlag av *refleksjonen* utvikles *tiltaket* som gjennomføres i neste aksjonsforskningssyklus (Jacobsen, 2015, s. 101). Dette samsvarer med *Forsvarets pedagogiske grunnsyn* (FPG) (2006, s. 14) sine tre didaktiske faser for opplæring og trening i Forsvaret (*planlegging, gjennomføring og evaluering*), hvilket etablerer kobling mellom aksjonsforskning som metode og Forsvarets normative dokumenter.

Studiens design omfatter *kartlegging* og utvikling av *tiltak* med den hensikt å fremme lederutvikling i kompaniet basert på teoretisk rammeverk, og avdelingens rammefaktorer gjennom dokumentundersøkelse, og bruk av didaktisk relasjonsmodell. Gjennomføring av *tiltak* i en åtteukers periode, før *måling* (datainnsamling) i form av intervju av fokusgrupper. Videre gjennomføres *refleksjon* i form av studiens dataanalyse og videreutvikling av *tiltaket*. Studiens undersøkelsesopplegg samsvarer godt med Levins punkter, men som en konsekvens av masteroppgavens begrensninger innfris ikke kravet om syklisk prosess da det kun er anledning til å gjennomføre én aksjonsforskningssyklus.

2.2 Datainnsamling

Datainnsamlingen i studien gjennomføres som *fokusgruppeintervju* (fokusgrupper) og *dokumentundersøkelser*. I tillegg gjennomføres en løpende dialog med kompanisjefen i rollen som medforsker, der dialogen tjener to hensikter. Den øker sannsynligheten for å gjennomføre et effektivt tiltak (Lacerenza et al., 2017, s. 1703). Den fungerer også som en ikke-invasiv måte å gjennomføre observasjon og feltnotater på, og relevante data fra disse vil benyttes som en del av analysen der det er hensiktsmessig.

Data fra dokumentundersøkelsene benyttes gjennomgående i studien, for å ramme inn problemstillingen, konkretisere det teoretiske grunnlaget, og som basis for presentasjon og fortolkning av funn (Creswell & Creswell, 2018, s. 27, tab 2.1; Jacobsen, 2015, s. 170–174).

I en beskrivelse av fokusgruppeintervju viser Halkier til Morgan som en av de mest siterte fokusgrupperforskere, og løfter hans definisjon av fokusgrupper som «[...] en forskningsmetode der data produseres gjennom samhandling i en gruppe rundt et tema som forskeren har bestemt» (Morgan, 1997, sitert i Halkier, 2010, s. 10). Fokusgruppene legger til rette for en diskusjon omkring studiens tema og det gjennomførte tiltaket som løfter frem og nyanserer gruppens erfaring med

refleksjonspraksisen som lederutviklingsverktøy. Gruppen brukes som et middel for å produsere mer komplekse data enn individuelle intervju ville gjort (Halkier, 2010, s. 15; Jacobsen, 2015, s. 159–165). Fokusgruppeintervjuet skiller seg særlig fra gruppeintervju ved at det er et større samspill intervjupersonene imellom, og ved at fokusgruppeintervjuet er fokusert på ett emne (Halkier, 2010, s. 9). Ved bruk av fokusgrupper kan studien samle inn data fra flere respondenter innenfor tidsperspektivet i studien enn ved gjennomføring av individuelle intervju, noe som gir et større datagrunnlag.

Selve datainnsamlingen (målingen) gjennomføres som tre fokusgrupper med respondentene fordelt etter nivå i kompaniet, hhv. lagfører-, tropps- og kompaninivå. Hensikten med dette er tredelt.

For det første er resultatene fra fokusgrupper i stor grad produkt av en gruppeprosess, de er derfor følsomme for makt- og dominansforhold (Jacobsen, 2015, s. 161). Ved å holde fokusgruppene på samme organisatoriske nivå (lag, tropp, kompani) unngår en i stor grad eksisterende hierarkiske bindinger, og legger opp til at nivåene kan uttale seg friere, uten å «bli sett i kortene» av nivået over.

For det andre legger en slik inndeling til rette for en viss homogenitet hos respondentene; slik at erfaringsnivå, alder, utdanningsnivå, ansvar og arbeidshverdag osv, er relativt likt. Dette bidrar til at erfaringsbyggingen i gruppen er tuftet på like forutsetninger, som igjen danner grunnlag for gode erfaringsutvekslinger. Dette fasiliterer et så korrekt bilde som mulig på hvordan tiltaket opplevdes på de ulike nivåene i avdelingen, noe som styrker spesifisiteten i dataene. På samme tid kommer respondentene fra ulike tropper, og har gjennomført ulike utdanninger i Forsvaret som bidrar til at gruppene ikke blir *for* homogene⁴ (Halkier, 2010, s. 31–35).

For det tredje sørger inndelingen for en informasjonsutveksling og diskusjon på tvers av troppene, dette legger til rette for å produsere data som kan si noe om erfaringene med tiltaket var samstemte i kompaniet.

Antallet grupper blir da tre, mens størrelsen på gruppene følger som et resultat av antall ansatte på hvert nivå, hhv. syv, åtte og fem personer. Denne inndeling er iht. anbefalte størrelser på grupper, og antall grupper for slike intervju (Halkier, 2010, s. 38–42; Jacobsen, 2015, s. 161–162)

En av de største utfordringene med fokusgrupper er at individene får mindre handlingsrom til å uttale seg (Halkier, 2010, s. 13), dette blir i studien imøtegått ved å sende ut et introduksjonsbrev med refleksjonstema i forkant av fokusgruppene slik at respondentene får mulighet til å forberede

⁴ Se Tabell 6: Didaktisk analyse for utvikling av lederutviklingstiltak, kapittel 4 for metadata på utvalget

seg. Ved å reflektere over ulike spørsmål og vinklinger som studien ønsker å belyse i forkant av fokusgruppen kan respondentene legge til rette for å kunne fremme sine meninger og erfaringer på en best mulig måte.

2.3 Valg av datakilder

I samfunnsvitenskapen, lederutviklingsteorien og Forsvarets dokumenter er enkeltindividet den minste enheten for utvikling og undersøkelse (Jacobsen, 2015, s. 97). Begrepet *lederutvikling* forstås i Hærens konsept for lederutvikling som praksisen «[...] å utvikle lederen som person [individet] til å best mulig fylle den aktuelle lederrollen» (2018, s. 5). Lederutviklingen foregår derimot ikke alene, den utøves i rammen av ulike kollektive enheter, på ulike nivå. Studien fokuserer derfor på å hente inn enkeltindividenes erfaringer i rammen av de ulike nivåene, som gjennom diskusjon og erfaringsutveksling også vil belyse erfaringer fra de ulike kollektive enhetene (tropper og lag).

Lederutvalg

Med utgangspunkt i studiens uttalte formål defineres Hærens ledere som populasjon. Utvalget er deretter snevret inn til ledere i manøveravdelinger. Valget er basert på aksjonsforskning som metodisk design i kombinasjon med forskerens forforståelse og bakgrunn fra flere av Hærens manøverbataljoner. Ut fra dette er kompanienheten vurdert som en hensiktsmessig kollektiv enhet å gjennomføre studien i fordi disse tilfredsstillende kravene til et representativt utvalg: «...en gruppe som ligner på populasjonen med alle relevante kjennetegn» (Jacobsen, 2015, s. 87), ettersom manøverkompaniene i Hæren er relativt like i sammensetning, oppbygning, størrelse og daglig praksis.

Kompanienheten gir tilgang til ledere i et jevnt alders- og erfaringsspenn på de tre definerte nivåene. Dette er ledere som er utdannet på Hærens ulike utdanningsinstitusjoner⁵ og som vil generere ulike erfaringer i utførelse av tiltaket basert stilling og nivå. I tillegg gir det tilgang på ledere som relativt sett er i en formativ del av sin lederkarriere (unge og på et lavt nivå) noe som kan gi større rom for forbedring og utvikling (Lacerenza et al., 2017, s. 1690; McCauley et al., 2010, s. 4–5).

Ved å intervjuere ledere fra de tre nivåene i et kompani (lagfører-, tropps- og kompaninivå) vil studien oppnå en tilfredsstillende dekning av tema og spørsmål som inngår i problemstillingen.

⁵ Krigsskolen og Befalsskolen er en del av Forsvarets Høgskole, men utdanningene leverer ledere til Hæren.

Kompanienheten i studien ble valgt ut ved å ta forbindelse med en av Hærens manøverbataljoner, som igjen formidlet behovet til sine kompanier. Disse ble så enige om hvilket kompani som skulle delta i studien. Dette sikret at kompanienheten ble valgt uten forskerens påvirkning eller bias. Samtidig sørget det for forankring i bataljonsledelsen, som igjen etablerte handlingsrom for å utføre forskningen. Etter informert samtykke og frivillig deltakelse var sikret ble utvalget 20 respondenter fordelt som tidligere angitt i datainnsamling.

Det aktuelle kompaniet har en hverdag som veksler mellom daglig drift, øvelser og oppdragsløsning i en relativt fast syklus, noe som gir eksponering for ulike former for daglig praksis som tilfører et bredt spenn i utviklingserfaringer lederne opplever. Dette styrker studiens evne til å generere variert data.

Dokumentutvalg

Når det kommer til dokumentutvalg tar studien utgangspunkt i et utvalg av Forsvarets normative dokumenter for ledelse og lederutvikling, samt anerkjent forskningsbasert litteratur for å etablere nødvendig rammeverk og modeller for å utforske fenomenene lederutvikling, erfaringslæring og refleksjon i sivil og militær kontekst. Studien vil drøfte generert empiri opp mot datagrunnlaget som dokumentundersøkelsene produserer. Videre presenteres et utvalg av de viktigste dokumentene i studien.

Tilgjengelig ledelseslitteratur er omfattende, studien gjør et fokusert utvalg: David V. Day (flere), Center of Creative Leadership (CCL) sin *Handbook of Leadership Development* (Van Velsor et al., 2010), *Sage Handbook of Leadership* (Bryman et al., 2011) m.fl. Inkludert er også Lacerenza et al. (2017) og Leskiw og Singh (2007) sine meta-studier av lederutviklingsprogrammer som inkluderes for å forsterke kunnskapsgrunnlaget rundt utviklingen og effektiviteten av slike. For å kvalitetssikre forståelsen av litteraturen sett med norske øyne, og styrke sammenligningen med Forsvarets doktrine benyttes bøkene *Perspektiver på ledelse* (Martinsen, 2015) og *Militær ledelse* (Johansen et al., 2019), samt utvalgte kapitler skrevet av Haakon Hjortmo og Marit Horgen fra boken *Militær leder- og ledelsesutvikling i teori & praksis* (Johansen & Arnulf, 2023) (under publisering)⁶. Hjortmo er en autoritet på det teoretiske feltet i kraft av sine bidrag i boken, men også gjennom hans mangeårige posisjon innen ledelsesfaget på Krigsskolen, og en viktig kilde når det kommer til å knytte sammen generell ledelsesteori og det militærspesifikke fagfeltet. Horgens kapittel omhandler erfaringslæring

⁶ Ettersom kapitlene er enkeltstående vil ikke sidetallene i referansene i denne oppgaven stemme overens med boken når den blir utgitt. Har valgt å inkludere sidetallene for å best mulig etterrettelighet.

og refleksjon i utdanningssammenheng, noe som gir god forankring for bruken av disse i tiltaket basert på hennes posisjon som en av de fremste på praktisk leder- og ledelsesutvikling i Forsvaret.

Når det kommer til erfaringslæring, tar studien utgangspunkt i David A. Kolb sin erfaringslæringsteori (D. A. Kolb, 2015; D. Kolb & Kolb, 2013). Innenfor temaet refleksjon nyttes Donald A. Schön sin bok *The Reflective Practitioner* (1983) som grunnlag. Integrated Reflective Cycle (IRC) hentet fra The University of Edinburgh sitt *Reflection Toolkit* benyttes som verktøy for praktisk gjennomføring av refleksjon (Bassot, 2013, sitert i *The Integrated Reflective Cycle*, 2020). Det australske forsvarnets nettportal for *Professional Military Education (PME) - The Cove*⁷ er benyttet som kilde til inspirasjon for utvikling av refleksjonsverktøy for bruk i militære styrker. Forsker har med hjelp fra FHS fått tilgang til *Cove+*⁸ sin refleksjonsmodul som er grunnsteinen i deres PME-tilnærming (*The Cove*, 2021).

Av Forsvarets normative dokumenter som benyttes i studien er det i hovedsak to dokumenter som legges til grunn. *Forsvarets grunnsyn på ledelse* (Forsvarsstaben, 2020) som betegnes som overordnet og uttalt policy for leder- og ledelsesutvikling i Forsvaret. *Konsept for leder- og ledelsesutvikling i Hæren* (Hæren, 2018) som gir føringer for hvordan Hæren skal praktisere systematisk leder- og ledelsesutvikling. Disse forankres av dokumenter som *Forsvarets fellesoperative doktrine* (Forsvarsstaben, 2019), *Forsvarets verdigrunnlag* (Forsvaret, 2015) og *Forsvarets pedagogiske grunnsyn* (Forsvarets skolesenter, 2006) m.fl. For å sikre perspektiv fra lederutdanningen i Hæren benyttes Krigsskolens *Program for militært lederskap og lederutvikling (PMLLU)* (Krigsskolen, 2021), samt ledelsespensum fra Forsvarets befalsskole (BS) og Hærens lagførerskole (LFS) for å favne både OR og OF⁹. Denne typen normative dokumenter har en sterk posisjon i den militære profesjon og er derfor viktige i denne sammenhengen.

2.4 Analyse

Den kvalitative analysen i studien har som målsetning å få frem meningsinnholdet i tekster og intervjuer. Dette meningsinnholdet vil sammenlignes med de teoretiske antagelser som etableres i kartleggingsfasen av aksjonsforskningen. Dette gjøres for å avdekke mønstre, sammenhenger, fellestrekk og forskjeller. En slik tilnærming, basert på teoretiske antagelser, handler om å følge

⁷ *The Cove* is the Australian Army's professional military education (PME) platform.

⁸ *Cove+* offers a library of tertiary-level units, hosted on ADELE(O:S). Units have been developed in partnership with the Queensland University of Technology to ensure learning is credible, current, and challenging.

⁹ I hovedsak PMLLU som er referert i oppgaven, men ledelsespensumet fra de to andre skolene er benyttet som referanse underveis i arbeidet. De nevnes her for å vise at både OR og OF utdanningene er hensyntatt mht. Forsvarets perspektiv på ledelse og lederutvikling selv om de ikke er referert direkte.

rammeverkene, modellene og antagelsene, og la disse styre analyseprosessen (Johannessen et al., 2007, s. 162–167, 187–188).

I kartleggingsfasen av studien vil dokumentundersøkelsene etablere teoretisk og doktrinært utgangspunkt. Dette legger grunnlaget for hvilke resultater en kan forvente etter gjennomført lederutviklingstiltak, og operasjonaliseres i etablerte rammeverk og modeller. Disse benyttes videre for å utvikle og evaluere selve lederutviklingstiltaket, og i analysearbeidet. Studien inkluderer *individuelle forutsetninger og organisatoriske betingelser, kontekstrelevans og utviklingselementene (vurdering, utfordring, støtte)* under kartlegging og utvikling av lederutviklingstiltaket i studien (Hjortmo, 2023a, s. 16–26; Lacerenza et al., 2017, s. 1704; McCauley et al., 2010, s. 4–14).

Datamaterialet fra fokusgruppene transkriberes før det gjennomgår videre tematisk analyse. Transkripsjonene vil gjennomgå koding, kategorisering og sortering av funn etter deduktivt utledede faktorer fra dokumentundersøkelsene og kartleggingen av kompaniet. Den analytiske prosessen benyttes for å avdekke mønstre, sammenhenger, fellestrekk og forskjeller i respondentenes erfaringer. Funnene vil så stilles opp mot de teoretiske antagelsene for å se om det er sammenfallende mønstre mellom disse. Analysen tar høyde for erfaringer og funn utenfor etablerte rammeverk og modeller ved å holde den tematiske analysen åpen. Etableringen av nye kategorier ved behov er noe vi antar det vil være behov for når videreutviklingen av tiltaket skal analyseres.

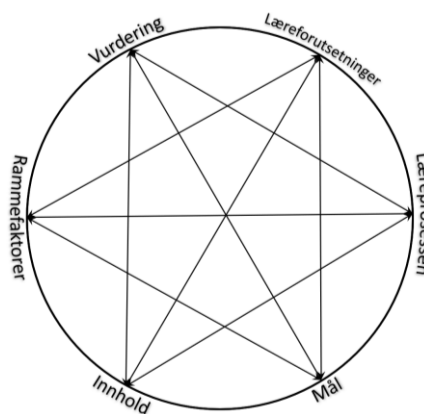
Basert på dokumentundersøkelsene blir et utvalg modeller benyttet i studien for å analysere data. Tre av disse: *Kompetansemodell for lederutvikling* (Hæren, 2018, s. 8–9), *Firings prosesskategorier for skriftlig refleksjon* (2007), og *Prinsipper for utvikling av lederutviklingsprogrammer* (Hjortmo, 2023a, s. 26–27), redegjøres i teorikapittelet da disse er tett knyttet opp til lederutviklingsteori og retningslinjer i Forsvarets normative dokumenter. *Didaktisk relasjonsmodell* og *Kirkpatrick's modell* redegjøres her.

Didaktisk relasjonsmodell

En rekke faktorer påvirker læring. Planlegging av opplæring i Forsvaret krever derfor helhetlige planleggingsmodeller, som didaktisk relasjonsmodell (Forsvarets skolesenter, 2006, s. 12).

Kartleggingen og utviklingen av lederutviklingstiltaket i studien er sammenlignbar med en yrkesfaglig læringssituasjon. Profesjonell yrkesutøvelse krever både yrkesteorisk innsikt og praktisk erfaring. profesjonell kompetanse kun kan tilegnes gjennom helhetlig praktisk-teoretisk tilnærming. Modellen vurderer seks gjensidig avhengige elementer ved planlegging av undervisning: *læreforutsetninger* (målgruppe), *rammefaktorer*, *mål*, *innhold*, *læreprosessen* og *evaluering*. Modellen er valgt fordi den

egner seg både som analyse- og vurderingsmodell, og den kan benyttes til fortløpende vurdering av faktorene underveis i aksjonsforskningen (Hiim & Hippe, 2009, s. 36–38, 53). Modellen er valgt fremfor modellen i *Forsvarets pedagogiske grunnsyn* (FPG) for å redusere kompleksiteten i kartlegging og utvikling, men samtidig tilfredsstillende kravene (Forsvarets skolesenter, 2006, s. 11–13).



Figur 2: Didaktisk relasjonsmodell benyttes under kartlegging og utvikling av ledeutviklingstiltaket for å ta høyde for nødvendige faktorer i undervisning og praktisk gjennomføring (Hiim & Hippe, 2009, s. 35)

Kartleggingen og det utviklede tiltaket kontrolleres opp mot *Prinsipper for utvikling av lederutviklingsprogrammer* for å validere anvendeligheten av tiltaket (Hjortmo, 2023a, s. 26).

Kirkpatrick's modell for evaluering av lederutviklingstiltak

For å analysere designet av lederutviklingstiltaket benytter studien Kirkpatrick's modell. En bredt anerkjent modell for slik evaluering som i denne sammenheng er inkludert i både Leskiw & Singh (2007, s. 457–458) og Lacerenza et al. (2017, s. 1688–1689) sine meta-analyser av lederutviklingsprogrammer (Johansen et al., 2019, s. 179–180).



Figur 3: Kirkpatrick's modell - *The four levels of training evaluation* (Kirkpatrick, 2023)

Modellen evaluerer lederutviklingstiltak på fire ulike nivå. *Reaksjoner*; synes deltakerne det var gunstig og utbytterikt å delta i utviklingstiltaket? *Læring*; fikk deltakerne nye kunnskaper, ferdigheter og holdninger som følge av tiltaket? *Adferdsendring*; tar deltakerne i bruk nye adferdsformer etter tiltaket? *Resultat*; oppnår organisasjonen ønskede mål som følge av tiltaket (lavere turnover, færre konflikter etc.)? (Kirkpatrick, 2023; Leskiw & Singh, 2007, s. 458). Modellen anvendes i studien ved at respondentenes svar i fokusgruppene tolkes inn i modellen.

2.5 Metodekvalitet

Metodevalgene som er gjennomført påvirker undersøkelsens kvalitet og bestemmer i hvilken grad vi kan stole på resultatene. Et avgjørende spørsmål er hvorvidt studien oppnår gyldighet og pålitelighet (Jacobsen, 2015, s. 228, 241).

Gyldighet

Innenfor gyldighet skiller studien mellom *intern* og *ekstern* gyldighet, hvor intern gyldighet svarer på om metoden er egnet til å fremskaffe troverdige data, mens ekstern gyldighet svarer på i hvilken grad funnene i undersøkelsen kan generaliseres (Jacobsen, 2015, s. 228, 237).

Dataenes interne gyldighet i en kvalitativ undersøkelse er sterkt avhengig riktige kilder (Jacobsen, 2015, s. 229). I denne studien har kompaniet god tilgang til ledere på hvert nivå, som gir grunnlag for å gjennomføre fokusgruppene innenfor anbefalte rammer (3 grupper á 5-12 deltakere) (Halkier, 2010, s. 38–42). Respondentene står videre nært fenomenet som studeres da de selv gjennomfører tiltaket. Alle respondentene, så nær som to¹⁰, har gjennomført lederutdanning i Hæren, noe som gir fokusgruppene godt grunnlag for å utveksle erfaringer om lederutviklingstiltaket. Fokusgruppenes nivåinndeling er med på å ytterligere forsterke den interne gyldigheten gjennom å legge til rette for fri og likesinnet ordveksling på hvert nivå uten hierarkiske bindinger (Jacobsen, 2015, s. 231).

Jacobsen (2015, s. 230) presiserer at det likevel kan foreligge motiver, bevisste og ubevisste, hos respondentene til å gi en skjev fremstilling av virkeligheten. Ledere i Hæren har ofte stor vilje til å gjennomføre pålagte oppgaver til tross for sviktende forutsetninger. En slik iboende vilje kan i denne studien gi utslag på respondentenes fremstilling av tiltakets effekt. Dette kontres gjennom nivådelingen av intervjuene, innretningen av intervjuguiden og bevissthet om utfordringen hos forskeren.

¹⁰ Disse har gjennomført førstegangstjeneste og er deretter selektert, og tilsatt i kompaniet på bakgrunn av utvist ledertalent. Venter på å få gjennomføre lagførerskolen.

Det kan være hensiktsmessig å la en tredjeparts forsker analysere datamaterialet i studien for å sammenligne funn og fortolkninger. Det har ikke latt seg gjøre i denne studien, det er derimot gjennomført respondentvalidering for å sikre at det er samsvar mellom forskerens og respondentenes forståelse av datamaterialet (Jacobsen, 2015, s. 233–234). Denne ble gjennomført som en gruppediskusjon hvor et representativt utvalg fra hvert nivå deltok. Forskeren presenterte sine funn som ble diskutert i plenum. Respondentvalideringen bekreftet og forsterket de fremlagte funn og fortolkninger.

Dokumentundersøkelsene som gjennomføres i studien produserer data fra flere kilder som er uavhengige av kompaniet som studeres. Disse dataene benyttes for å gjennomføre en triangulering, noe som er med på å øke troverdigheten i studien (Jacobsen, 2015, s. 231, 236–237). Hvis de empiriske dataene passer inn i de teoretiske rammeverkene som dokumentundersøkelsene etablerer er dette en indikator på at forskningen oppfyller kravet om intern validitet (Yin, 2003, sitert i Johannessen et al., 2007, s. 187–188).

Studiens intensive design og kvalitative metode gjør at det er få enheter som undersøkes. Således kan en generalisering av funnene være utfordrende (Jacobsen, 2015, s. 237). Levin (2017, s. 35–36) poengterer også at aksjonsforskning i sin natur er kontekstbundet kunnskap med en avgrenset gyldighet til den konteksten forskningen er gjennomført i. Han presiserer samtidig at kunnskap som er utviklet i én kontekst vil kunne være overførbart til andre kontekster hvis disse har de samme kjennetegn som de den opprinnelige forskningen er utført i. I denne studiens tilfelle kan en argumentere for at sistnevnte er gyldig, med henvisning til kriteriene som er benyttet, definering av populasjon og valg av kompanienhet. Rammefaktorene, oppbyggingen og virksomheten til kompaniene i Hærens manøverbataljoner er så like at de representerer de samme kjennetegn som de studien er utført i. Både konteksten og lederne i studien representerer det typiske utvalget for populasjonen (Jacobsen, 2015, s. 239). Med dette som grunnlag kan det sannsynliggjøres at funn i denne studien i stor grad kan generaliseres til andre manøverkompani i Hæren.

Det er en sannsynlighet at resultatene også er gyldige for kompanienheter utenfor manøveravdelingene. Da med forutsetning at kjennetegnene for kontekst og utvalg er relativt like. Dette er de til en viss grad i Hæren, både med hensyn til rammefaktorer og oppbygging, men også fordi lederne i stor grad representerer det typiske utvalget av ledere i Hæren. Dette er såkalte moderate generaliseringer, sannsynlige men ikke direkte bevist gjennom studien (Jacobsen, 2015, s. 241).

Pålitelighet

Pålitelighet dreier seg om å ta stilling til hvorvidt «[...] det er trekk ved selve undersøkelsen som har skapt de resultatene vi har kommet frem til. [...] en anerkjennelse av at undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og analysen kan påvirke resultatet» (Jacobsen, 2015, s. 241).

Et utvalg effekter som må hensyntas når det kommer til pålitelighet i kvalitativ forskning er ifølge Jacobsen *intervjuereffekt, konteksteffekt, slurv i nedtegning og analyse av data* med mer (Jacobsen, 2015, s. 241–247).

Intervjuereffekten møtes gjennom bruken av fokusgrupper som datainnsamlingsmetode da antallet deltakere toner ned intervjuerens tilstedeværelse. Samtidig legger det opp til at flere erfaringer og synspunkter kan løftes og diskuteres underveis. Fokusgruppene gjennomføres som semistrukturerte intervjuer, og på bakgrunn av dette får respondentene tilsendt et informasjonsskriv for å reflektere omkring temaet og forberede seg til intervjuet i forkant av gjennomføringen. Utformingen av intervjuguiden og bevissthet hos intervjuer i spørsmålsstilling og fremferd er også viktig for å unngå skjev innhenting av data. *Konteksteffekten* hensyntas ved at tiltaket og datainnsamlingen gjennomføres så kontekstnært som mulig, i direkte tilknytning til daglig praksis. *Nøyaktighet i nedtegning* besørages gjennom to uavhengige lydopptak, notater underveis og transkribering utført av forskeren selv. Forskerens forståelse av innsamlede data kontrolleres deretter gjennom respondentvalideringen.

Pålitelighet i aksjonsforskning

Den mest fremtredende utfordringen med hensyn til pålitelighet i studien kommer av aksjonsforskningens iboende ambisjon om å bidra til endring. Det eksisterer en stadig pågående debatt hvor enkelte argumenterer for at aksjonsforskning har visse epistemologiske og metodologiske utfordringer:

Aksjonsforskning utfordrer den tradisjonelle tenkningen i kvantitativ og kvalitativ forskning, der forskerens oppgave først og fremst handler om å samle og analysere data. I aksjonsforskning har forskeren også en aktiv rolle i å bidra til å tilrettelegge og stimulere utviklingsprosesser.

Aksjonsforskere blir ofte kritisert for å ha for nært forhold til utviklingsarbeidet og for at forskningsprosessene ikke i tilstrekkelig grad oppfyller tradisjonelle forskningskrav om distanse og objektivitet. Å kombinere utvikling og forskning krever at forskeren gjør rede for sin posisjon, og i samarbeid med deltakerne avklarer hvilke roller eller funksjoner alle deltakere skal ha, og hva som er målet med forsknings- og utviklingsprosessen. (Gjølterud et al., 2020, s. 12)

Med dette som bakteppe argumenterer Levin at aksjonsforskningen står i en særstilling når det kommer til å oppfylle de krav som forskningen stiller til *kunnskapingsprosessen* for at resultatene skal være pålitelige. Det viktigste er at aksjonsforskningen (på lik linje med annen forskning) tar aktivt stilling til forskningskvaliteten og viser til hvilke standpunkter og valg som er fattet i forskningen, slik denne studien gjør i dette kapittelet (Levin, 2017, s. 33–34, 41–42).

Videre peker Levin på fire variabler som sentrale for god aksjonsforskning: *bred lokal deltakelse, kontroll av forutinntatthet, samarbeid mellom flere forskere og systematiske data om endringsprosessen* (Levin, 2017, s. 35–41). I denne studien er *bred lokal deltakelse* ivaretatt ved å inkludere alle ledere i kompaniet. *Kontroll av forutinntatthet* ivaretas gjennom samarbeid med kompaniledelsen i kartleggingen og utviklingen av tiltaket, kontroll mot tidligere studier, utformingen av intervjuguiden og gjennom respondentvalideringen. *Flere forskere* er ivaretatt ved å benytte kompanisjefen som medforsker og sparringspartner, særlig i kartlegging og utvikling av tiltak. Det er videre benyttet flere deltakere fra hvert nivå i avdelingen i respondentvalideringen og i det videre arbeidet med utvikling av tiltaket for neste syklus i forskningen. *Systematiske data om endringsprosessen* er den faktoren som i minst grad er ivaretatt da datainnsamlingen fra primærkildene kun gjennomføres i etterkant av tiltaket, men tilbakelesingen underveis, i kombinasjon med den kontinuerlige dialogen mellom forsker og kompanisjef gir øyeblikksbilder underveis som danner grunnlag for å si noe om prosessens forløp. Dette gir igjen mulighet for å gripe inn og gjøre endringer hvis det oppstår behov for dette. Levins fire variabler er godt ivaretatt i kraft av disse tiltakene.

2.6 Etiske spørsmål

Forskning må forholde seg til etiske prinsipper og juridiske retningslinjer. Avdelingen og alle respondentene blir i forkant informert om studiens omfang, hva deltakelse vil innebære, og hvilke krav som stilles til studien, forskeren, behandling av data, og personopplysninger. Nødvendig samtykke blir så innhentet skriftlig. Alle respondenter tilfredsstiller da kravene om informert samtykke, frivillighet, retten til å kunne trekke seg fra studien, tilgang til tilstrekkelig informasjon og kompetanse til å forstå hva studien innebærer (Jacobsen, 2015, s. 47–48).

Studien er meldepliktig da den behandler et mindre utvalg personopplysninger, og fordi den registrerer opplysninger og data elektronisk (Johannessen et al., 2007, s. 96–98; *Meldeskjema for personopplysninger i forskning* / Sikt, 2023). Meldeplikt og tiltak for behandling av data er

kvalitetssikret gjennom godkjenning i Sikt¹¹ (leverandør av personverntjenester til Forsvarets Høgskole (FHS)), og Forsvarets Forskningsnemd (FFN) (vedlagt).

Dataene som samles inn i studien sorterer i utgangspunktet ikke som følsom informasjon, ei heller privat som «i den private sfære» (Jacobsen, 2015, s. 49). Dette da studien i utgangspunktet ikke er ute etter de spesifikke refleksjonene til den enkelte, men snarere hvordan respondentene opplever det å reflektere. Samtidig er det tatt hensyn til at respondentene i intervjuene kan komme til å eksemplifisere sine erfaringer på en måte som kan gi tilgang til følsom informasjon. I tillegg er populasjonen (Hæren) relativt liten, og med litt kjennskap til systemet vil det være mulig å dedusere hvilken avdeling som deltar. Dette understreker viktigheten av informert samtykke og anonymiseringen av data. Innsamlede data behandles på systemer forvaltet av Forsvaret, de anonymiseres underveis, og slettes etter bruk (Jacobsen, 2015, s. 50).

Etiske betraktninger i aksjonsforskning

Et mye debattert tema innenfor etikk i forskning er målet om å holde forskningen verdifri, objektiv og nøytral (Jacobsen, 2015, s. 55–56). Studien er ikke helt verdifri da aksjonsforskningen er drevet fram av et ønske om å «få til» lederutvikling i avdeling, slik at Hæren kan praktisere bedre lederutvikling. Dette er ikke det samme som at studien for enhver pris skal lykkes, men det vil si at eventuelle funn aktivt vil nyttes til å videreutvikle tiltaket for å oppnå bedre effekt i neste syklus av forskningen. «Dårlige», uventede, eller motstridende funn vil ikke underslås, men snarer belyses for å oppnå en så god utvikling av tiltaket som mulig.

En siste etisk vurdering som er gjennomført er fordeler og ulemper med å studere egen organisasjon. Dette redegjøres sammen med forskerens forforståelse, relasjon og bakgrunn.

2.7 Forskerens forforståelse, relasjon og bakgrunn

Forskeren i denne studien er yrkesoffiser med 20 års erfaring i manøverbåpenet i Hæren, gjennomført befalsskole og krigsskole, samt vært leder på alle nivåene som er representert i studien, fra lagfører til kompanisjef. En fordel med forskerens bakgrunn i denne studien er relatert til forskerens status som «innsiddeforsker» og endringsagent i aksjonsforskningen. Bakgrunn, relasjon og forforståelse gir et godt grunnlag for å få tilgang, utvikle relevante tiltak og gjøre gode vurderinger på hva funnene betyr og hvordan de kan omsettes i videre praksis. Forskeren er ikke tilknyttet den aktuelle avdelingen direkte, men Hæren kan kategoriseres som «forskerens avdeling» og forskeren

¹¹ tidligere Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

kjenner og har jobbet med flere av respondentene i studien. Denne kjennskapen og tilknytningen sørger for enkel tilgang til avdelingen og utvalget. Det gir kjennskap til strukturer, historie og språk, men kan gi utfordringer med å opprettholde tilstrekkelig kritisk avstand. Bakgrunn og forforståelse fører til en grad av forutinntatthet og den kan påvirke respondentene i form av rang og plass i hierarkiet. En fordel i så måte er at studien ikke ute etter å «bevise» at noe er galt, eller at den kan bli beskyldt for å opptre på vegne av noen med skjulte hensikter, noe Jacobsen peker på som kanskje de to mest utfordrende etiske problemene (2015, s. 57).

Oppsummert bygger studien på et kvalitativt aksjonsforskningsdesign, hvor prosessen er å kartlegge, utvikle, gjennomføre og måle effekten av et lederutviklingstiltak i et manøverkompani i Hæren.

3 Teori

Dette kapitlet etablerer et teoretisk fundament for hvordan Forsvaret og forskningslitteraturen forstår, og benytter, nøkkelbegrepene *lederutvikling*, *erfaringslæring* og *refleksjon*. Ettersom normative dokumenter står sterkt i den militære profesjon redegjøres det i kapitlet for et utvalg av slike dokumenter med særlig knytning til Forsvarets ledelsesteoretiske rammeverk. Det undersøkes hvordan slike normative dokumenter bidrar til å trekke opp rammene for lederutvikling i Forsvaret og Hæren. Samtidig foretas en destillert gjennomgang av ledelseslitteratur for å redegjøre for teorier og modeller som er særlig relevante for denne studien. Denne tilnærmingen sikrer at både utvikling og evaluering av lederutviklingstiltaket får en doktrinær og kunnskapsbasert forankring.

3.1 Lederutvikling i Forsvaret og Hæren

Ledelse anses som en sentral faktor i hvordan organisasjoner presterer. Bass poengterer at dette historisk også gjelder for den militære profesjon gjennom følgende eksempel: «Lederskap har vært ansett som en kritisk faktor for militær suksess så langt tilbake som vi kjenner opptegnelser om dette. Det betyr at godt ledede styrker gjennomgående har lyktes bedre enn styrker med dårlig ledelse» (Bass, 2015, s. 30).

Denne forståelsen finner man også igjen i sentrale dokumenter i Forsvaret. *Forsvarets grunnsyn på ledelse* fremhever at «Forsvarets ledere skal utøve effektiv militær ledelse i fred, konflikt, krise og krig» (2020, s. 5). Med militær ledelse som en forutsetning for effektiv planlegging og gjennomføring av operasjoner tar Forsvaret selv ansvar for å utdanne og utvikle sine militære ledere. «Forsvarets høyskole skal [...] utdanne ledere som er i stand til å gjennomføre lederutviklingsaktiviteter innlemmet i daglig praksis og operasjoner» (Horgen, 2023). Forskning støtter også at:

[...] selve kjernen i den militære profesjon er å skape og utvikle ledere, og at lederutvikling bør være et av de viktigste fokusområdene for militære ledere. De fleste militære organisasjoner har derfor lange tradisjoner for å utdanne og utvikle kompetente militære ledere som tjener samfunnsoppdraget [...]. (Hjortmo, 2023b)

Lederutvikling i Hærens avdelinger bygger på grunnlaget som etableres gjennom *Forsvarets verdigrunnlag*, *Forsvarets grunnsyn på ledelse*, *Forsvarets fellesoperative doktriner* og *Karriere- og tjenesteplaner for Hæren*¹² (Hæren, 2018, s. 16). *Forsvarets grunnsyn på ledelse* forankrer behov og

¹² KLLU bygger også på dokumentene *Hærens sersjanter og -offiserer*, men disse kom aldri til utgivelse og vil ikke behandles videre i studien.

ansvar for livslang leder- og ledelsesutvikling, både som en del av den formelle lederutdanningen i Forsvaret¹³, og i den enkelte avdeling. Grunnsynet fordeler videre roller og ansvar for utøvelse, med et særlig fokus på at «Sjefer/ledere på alle nivåer er ansvarlig for tilrettelegging og oppfølging av leder- og ledelsesutvikling i egen avdeling» (Forsvarsstaben, 2020, s. 17).

Retningslinjer for lederutvikling i Hærens avdelinger

Basert på dette, og forskningsbasert kunnskap om ledelse, har Hæren utviklet sitt konsept for leder- og ledelsesutvikling (KLLU). Hensikten er å sette lederutvikling på agendaen, sikre en kunnskapsbasert tilnærming og knytte lederutvikling sammen med lederutdanningen som gjennomføres ved Forsvarets Høgskole (og Hærens Våpenskole¹⁴) (Hæren, 2018, s. 1).

I konseptet utheves to sentrale poenger for lederutvikling. Først må lederutvikling bestå av kontekstrelevante utviklingserfaringer, der «Lederutvikling handler om å utvikle lederen som person til å best mulig fylle den aktuelle lederrollen. Lederutvikling må være koblet til konteksten ledelse utøves i og forutsetter refleksjon rundt egen lederpraksis» (Hæren, 2018, s. 5). Det andre er at *erfaringslæring* og *refleksjon* rundt egen lederpraksis er en *forutsetning* for lederutvikling; «For læring i en organisasjon er refleksjon over praksis, som grunnlag for forståelse og meningsdanning, en forutsetning for å videreutvikle seg selv i [leder]rollen, sitt team, ledergruppen og avdelingen» (Hæren, 2018, s. 6). For å gjennomføre effektiv lederutvikling etter disse retningslinjene fremstår det som essensielt å gjøre den enkelte leder bevisst lederutvikling i det daglige, og sette dem i stand til å omdanne erfaringer til læring og videre utvikling.

Oppgaven vil derfor se nærmere på lederutviklingsteori og hvordan Forsvaret trekker opp retningslinjer for lederutvikling i avdeling, samt hvordan teorien og Forsvaret fokuserer på *kontekstnærhet*, *erfaringslæring* og *refleksjon over praksis* som hovedelementer i lederutvikling.

3.2 Teori om lederutvikling

Forståelsen for lederutvikling og effekten av denne er under stadig utvikling. Gjennom et økende forskningsbasert grunnlag har vurderingen av lederutviklingens effekt gått fra å være omdiskutert, til i å bli bredt anerkjent som reell. Forskning viser at det «[...] er mulig å utvikle ledere, at forbedringer i lederprestasjoner kan forklares av lederutviklingsintervensjoner, og at lederutvikling kan relateres til

¹³ De ulike skolene har egne programmer for lederutvikling under utdanning, eks: Krigsskolens *Program for militært lederskap og lederutvikling* (PMLLU) (Krigsskolen, 2021).

¹⁴ FHS: befalsskole, krigsskole og stabsskole. HVS: lagførerskole.

organisatoriske prestasjoner og resultater over tid [...]» (Hjortmo, 2023a, s. 3–6, 7; Lacerenza et al., 2017, s. 1707).

Hva utvikles i lederutvikling?

Lederutvikling er orientert mot ledere som enkeltindivider, og deres individuelle lederkompetanse. *The Center for Creative Leadership* (CCL) definerer lederutvikling som en persons kapasitet til å være effektiv i lederrollen. Dette innebærer å utvikle nødvendige kunnskaper, ferdigheter og holdninger til å lede seg *selv*, og *andre*, i kombinasjon med den nødvendige *faglige* kompetanse som organisasjonen krever (McCauley et al., 2010, s. 25–26).

Litteraturen peker i retning av at lederutvikling bør fokusere på å utvikle lederens selvforståelse. Dette kan gjøres ved å øke den intrapersonlige kompetansen i egenskap av *selvbevissthet* (f.eks. emosjonell bevissthet, selvtillit), *selvregulering* (f.eks. selvkontroll, pålitelighet, tilpasningsevne) og *selvmotivasjon* (f.eks. engasjement, initiativ, optimisme). Dette bidrar til økt selvforståelse, tillitskaping og personlig makt, som har blitt foreslått som de grunnleggende lederskapsimperativene, i det minste fra et tradisjonelt, individualistisk lederskapsperspektiv (Day, 2000, s. 584). Det blir også pekt på som viktig å utvikle evne til å danne gode mellommenneskelige relasjoner, utvikle kompetansen til å kommunisere med og utvikle eget personell (McCauley et al., 2010).

Videre stadfester CCL at utviklingen av individuelle kapasiteter som er nødvendige for effektivt lederskap, definert som personlig utvikling, er en stadig pågående prosess som foregår over tid. Prosessen forsterkes av ulike elementer som utfordrer, støtter og tilfører forståelse for hvordan lederen presterer. Utviklingen avhenger også i stor grad av evne og vilje til å lære av disse erfaringene (McCauley et al., 2010, s. 4, 25–26). Lederutvikling innebærer å gjøre lederen bevisst seg selv og å sette vedkommende i stand til å utvikle sine lederegenskaper. Dette gjøres tradisjonelt gjennom tilegnelse av kunnskap, ferdigheter, evner for forbedret helhetlig funksjon på individnivå, som derigjennom vil fremme mer effektivt lederskap (Day & Dragoni, 2015, s. 135).

Hva utvikles i lederutvikling? - Forsvarets operasjonalisering

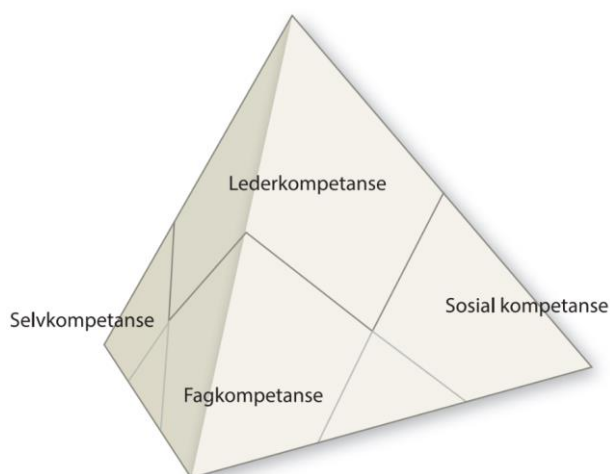
Forsvarets operasjonalisering av hva som skal utvikles i lederutvikling samsvarer godt med de foregående faktorene. Gjennom FGL og KLLU er dette beskrevet og forankret til bruk i Forsvaret og Hæren.

FGL operasjonaliserer Forsvarets ledelsesfilosofi, *oppdragsbasert ledelse* (OBL). Gjennom utøvelse av *balansert lederadferd* skal militære ledere tilpasse kategoriene *samspills-*, *oppdrags-*, og

utviklingsorientert lederadferd. I tillegg presiseres viktigheten av å være en god rollemodell som forutsetning for god ledelse (Forsvarsstaben, 2020, s. 9–10). Dette er grunnmodellen for all lederskapsutdanning- og utvikling i Forsvaret, og KLLU presiserer at «Praksisnær lederutvikling i alle Hærens avdelinger skal bygge på denne grunnmodellen» (Hæren, 2018, s. 8).

For å operasjonalisere utviklingen av balansert lederadferd, benytter KLLU *Kompetansemodell for lederutvikling*. Den er illustrert som en pyramide hvor kompetanseområdene *selvkompetanse*, *sosial kompetanse* og *fagkompetanse* danner grunnlaget for lederadferden, definert som alt det en leder gjør når han eller hun leder. En god leder i Hæren utøver balansert lederadferd ved å inneha og bruke disse kompetanseområdene i lederrollen (Hæren, 2018, s. 9).

Som en ser vektlegger KLLU at militært lederskap krever kompetanse innenfor *personlige*, *sosiale* og *faglige* områder, som samsvarer med faktorene som i ledelseslitteraturen oppsummeres med å utvikle evne til å lede seg *selv*, og *andre*, i tillegg til nødvendig *faglig* kompetanse (McCauley et al., 2010, s. 25–26). PMLLU presiserer at «Utvikling av relasjonskompetanse er kjernen i LU. Det handler om å forstå hvordan en påvirker og gjensidig påvirkes av andres adferd, og det handler om å kunne tilpasse egen kommunikasjon og adferd i oppdragsløsningen i tråd med situasjonens krav» (Krigsskolen, 2021, s. 9). Derfor er både *selv-* og *sosial* kompetanse nødvendig for å utøve god relasjonskompetanse.



Figur 4: Kompetansemodell for lederutvikling (Hæren, 2018, s. 9)

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

Tabell 2: Beskrivelse av innholdet i kompetanseområdene i *Kompetansemodell for lederutvikling* (Hæren, 2018, s. 8–9)

3.3 Hva må vurderes ved utvikling av lederutviklingstiltak?

Det skilles gjerne mellom formell og uformell lederutvikling. Noe som kan spenne fra lederutdanninger ved skoler, eller anerkjente lederutviklingsprogrammer, til uformell refleksjon over daglige ledererfaringer. Uformelle tiltak er gjerne ikke formelt strukturert eller organisert av *organisasjonen*¹⁵. Lederutviklingstiltaket som utvikles i denne studien tar utgangspunkt i retningslinjer som FGL og KLLU trekker opp når de presiserer den enkelte sjefs ansvar for å utvikle sine undergitte ledere. Tiltaket vil dermed legge seg tett opp til beskrivelsen av uformell lederutvikling som selvstyrt læring og utvikling initiert av den enkelte og deres ledere¹⁶, gjerne gjennom samarbeid med kolleger for å lære av hverandre, gjennom observasjon, samtaler og lignende (Hjortmo, 2023a, s. 9–10). Litteraturen peker på at de mest verdifulle erfaringene kan stamme fra uformell læring da formelle utviklingsprogrammer kan mangle tilstrekkelig integrering i organisasjonskulturen. Uformell læring i kontekstnære arenaer kan føre til dypere læring og større innsikt i ledelse i den daglige tjenesten (McCauley et al., 2010). Selv om tiltaket i denne studien defineres som et uformelt lederutviklingstiltak vil likevel kunnskapsbasert forskning legges til grunn når lederutviklingstiltaket skal utvikles.

¹⁵ Organisasjonen i denne sammenheng forstås som Forsvaret eller Hæren.

¹⁶ Aksjonsforskningen utføres som om dette er et tiltak som kompanisjefen kunne tatt initiativ til selv. Dvs. at det ikke er tilført midler, prioritert foran andre oppdrag etc. Derfor karakteriseres det som et uformelt tiltak selv om en intervensjon initiert av en ekstern forsker kan oppleves som et formelt tiltak.

Lacerenza et al. (2017) presiserer i sin studie at effekten av lederutviklingstiltak er avhengig av en rekke faktorer, og at tiltakene må være hensiktsmessige for den aktuelle konteksten. For å lykkes med lederutvikling er det viktig å kjenne til hvilke forutsetninger og betingelser som bør ligge til grunn. (Hjortmo, 2023a, s. 8; Lacerenza et al., 2017, s. 1707).

Forutsetninger og betingelser for effektive lederutviklingstiltak

Faktorene som må vurderes i kartlegging og utvikling av tiltaket i studien er ledernes *individuelle forutsetninger*, kompaniets *organisatoriske betingelser*, tiltakets *kontekstrelevans* og inkludering av *utviklingselementene*. Målsetningen er at tiltaket skal tilfredsstill disse faktorene på best mulig måte, men fremdeles med nødvendig tilpasning der det er nødvendig slik at tiltaket er gjennomførbart innenfor kompaniets rammebetingelser.

Det er særlig tre *individuelle forutsetninger* hos den enkelte leder som påvirker utbyttet av lederutviklingstiltak: *motivasjon til å lede* (Chan & Drasgow, 2001), *ledermestringstro* (Hannah et al., 2012) og *utviklingsberedskap* (Hannah & Avolio, 2010). Motivasjon til å lede og ledermestringstro handler om tilnærmingen til, og mottakelighet for, lederutviklingstiltak og -erfaringer. Teorien om lederutviklingsberedskap kan oppsummeres i to hovedfaktorer: motivasjon for utvikling og evne til utvikling (Hjortmo, 2023a, s. 16–21). En rekke studier peker, alene og i kombinasjon, på at en positiv tilstedeværelse av disse forutsetningene «[...] øker viljen til å utsette seg for lederutfordringer og utviklingserfaringer og lære av disse» (Hjortmo, 2023a, s. 21). Individuelle forutsetningene bør derfor tas høyde for i utformingen av lederutviklingsprogrammer.

To av de mest sentrale meta-analysene på lederutvikling de senere år, Lacerenza et al., (2017) og Leskiw & Singh (2007) gir god innsikt i hvilke *organisatoriske betingelser* som bør være tilstede for å skape effektive lederutviklingstiltak.

De mest sentrale punktene er at tiltaket bør utvikles på bakgrunn av en grundig behovsanalyse, som legger til rette for at lederutviklingen er sammenfallende med organisasjonens strategi, verdier og behov. Videre bør lederutviklingen prioriteres og forankres i hele organisasjonen slik at det dannes et organisatorisk klima for lederutvikling. Et anerkjennende og støttende klima fremmer motivasjon og læring i utviklingstiltakene (Lacerenza et al., 2017; Leskiw & Singh, 2007).

| Organisatoriske betingelser for effektive lederutviklingstiltak | |
|--|--|
| <i>Leskiw & Singh</i> | <i>Lacerenza et al.</i> |
| Grundig behovsanalyse | Grundig behovsanalyse |
| Bevisst utvalg av deltakere | Obligatorisk deltakelse |
| Utviklingstiltak i tråd med organisasjonens verdier og strategier | Varierte og validerte metoder med fokus på praksis |
| Forankring i hele organisasjonen | Vare over tid, oppdelt i sekvenser |
| Systematiske erfaringslæringsaktiviteter og tilbakemeldinger | «Soft skills» fremfor «hard skills» |
| Evaluering | Inneholder tilbakemeldinger |
| | Utføres på arbeidsplassen |
| | Interne instruktører fremfor selvdrevet lederutvikling |
| | Evaluering |

Tabell 3: Organisatoriske betingelser for effektive lederutviklingstiltak (Lacerenza et al., 2017; Leskiw & Singh, 2007)

Et bredt spekter av forskning viser at en av de viktigste forutsetningene for at lederutviklingstiltak skal være effektive er at lærdommen som utvikles lar seg overføre til lederens egen kontekst. (Lacerenza et al., 2017, s. 1702–1703; Leskiw & Singh, 2007, s. 453–456; McCauley et al., 2010, s. 19–20, 26). Dette innebærer to ting. Læringen som forekommer må være anvendbar der lederen skal utøve sitt lederskap, samt at kompetanse som tilføres og tiltak som benyttes må oppleves som relevante sett opp mot den enkelte leders utviklingsbehov (Hjortmo, 2023a, s. 3). Dette benevnes kontekstrelevante utviklingserfaringer og der det er mulig er det derfor hensiktsmessig å gjøre lederutviklingen til en del av organisasjonens hverdag (Day, 2011, s. 38). Det pekes også på at de mest verdifulle erfaringene stammer fra uformell læring på jobben.

[...] uformell læring, som oppstår gjennom daglige utfordringer og interaksjoner på jobben, kan føre til en dypere læring og integrering av ledelse i arbeidshverdagen. Dette i form av uformelle utviklingserfaringer som en ny gjennomgripende innsikt, en sterk opplevelse, en ny oppdagelse, en spesifikk erfaring, en positiv mestringsopplevelse, en dårlig håndtert konflikt, en god eller dårlig prestasjon, en treffende tilbakemelding, en god samtale, noen støttende ord på veien, eller å mislykkes. (Hjortmo, 2023a, s. 22)

Dette peker i retning av at en god måte å legge til rette for lederutvikling i en militær avdeling på er å sette lederne i stand til å lære av de erfaringene som oppstår i hverdagen. Dette perspektivet vektlegges også i Forsvarets retningslinjer. Både FPG, FGL og KLLU sier at det er den konteksten ledelse utøves i hverdagen som gir best potensial for utvikling, og at det er vesentlig at ledere har kjennskap til nødvendige verktøy og tiltak slik at de kan nyttiggjøre seg dette (Forsvarets skolesenter, 2006, s. 22; Forsvarsstaben, 2020, s. 17; Hæren, 2018, s. 5).

Den siste faktoren som bør vurderes i utviklingen av tiltaket er det som benevnes *utviklingselementer*. McCauley et al. (2010, s. 4–14) trekker frem tre elementer som bør være tilstede for å forsterke effekten av lederutvikling; *vurdering* (og refleksjon), *utfordring* og *støtte*. Ved å inkludere disse elementene i ledernes utviklingserfaringer argumenterer de for større fokus på læring, vekst og endring hos deltakerne. Elementene tilfører i tillegg informasjon, observasjoner og reaksjoner til utviklingserfaringene, noe som leder til en mer sammensatt forståelse og bredere grunnlag for læring. De vil også bidra til motivasjon for videre utvikling. Tabellen viser en oppsummering av hvordan elementene kan forsterke effekt:

| Utviklingselementer | |
|---------------------|--|
| <i>Vurdering</i> | Vurdering gir ledere grunnlag for å forstå hvordan de blir oppfattet, hvordan de er, hva som er deres styrker og svakheter. De kan være med å synliggjøre gapet mellom nåværende standpunkt og ønsket slutttilstand. Vurdering kan komme i form av formelle eller uformelle tilbakemeldinger og/eller prestasjonsvurderinger, men de kan også gjennomføres som egenvurdering (refleksjon) før, under og etter en utviklingserfaring. |
| <i>Utfordring</i> | Relevant utfordring er viktig for å anspore utvikling hos ledere. Det får lederne ut av komfortsonene, utfordrer etablerte tankesett og oppfordrer til å utvikle nye måter å håndtere situasjoner på. Et viktig poeng er at utfordring bør komme i ulike utforminger for å legge til rette for å utvikle fleksible og tilpasningsdyktige ledere, samtidig som det tar høyde for at ledere lærer på ulike måter. |
| <i>Støtte</i> | Utviklingserfaringer er i sin natur ment å utfordre ledere, og hjelpe til å peke ut styrker og svakheter. Disse erfaringene er dog mest virkningsfulle når de inkluderer et element av støtte. Der hvor utfordring er ment å ta lederne ut av komfortsonen skal støtte sørge for trygghet, motivasjon og tro på at man håndterer utviklingserfaringen, og derigjennom hjelpe med å trekke ut lærdommer i etterkant. God støtte kan føre til økt motivasjon for å lede og lære. |

Tabell 4: Utviklingselementene *vurdering*, *utfordring*, *støtte* (McCauley et al., 2010)

Utviklingselementene har ingen eksplisitt plass i FGL eller KLLU, men en kan kjenne dem igjen i hensikten til KLLU hvor det presiseres at rollemodellasppektet i balansert lederadferd inkluderer «[...] relasjonelle ferdigheter og evne til å *støtte* og *utfordre* sine kollegaer og medarbeidere [...]» (Hæren, 2018, s. 6). Utviklingselementene er dog anerkjent i organisasjonen og har eksempelvis en plass i lederutviklingen av Hærens offiserer gjennom en sentral plass i Krigsskolens program for lederutvikling (PMLLU) (Krigsskolen, 2021, s. 10, 23).

Basert på de fire redegjorte faktorene og den bakenforliggende forskningen har Hjortmo sammenfattet de viktigste punktene fra hver kategori og presenterer disse som et sett med

Prinsipper for utarbeidelse av lederutviklingsprogrammer (2023a, s. 26–27). Disse prinsippene vil benyttes til validering av det utviklede lederutviklingstiltaket i denne studien.

Prinsipper for utarbeidelse av lederutviklingsprogrammer

- *Lederutvikling bør være en del av organisasjonskulturen*
 - *Det bør gjennomføres en grundig analyse av hvilke behov organisasjonen har for lederkompetanse*
 - *Programmet bør være sammenfallende med organisasjonens overordnede strategier, verdier og øvrige HR-strukturer*
 - *Programmet bør være forankret i hele organisasjonen, og særlig hos nærmeste leder og i toppledelsen*
 - *Programmet bør være obligatorisk for utvalgt personell basert på strategiske personellplaner og lederpotensial*
 - *Programmet bør vare over tid*
 - *Programmet bør basere seg på vitenskapelig forankrede teorier om ledelse, og benytte anerkjente og evidensbaserte utviklingstiltak og metoder for utvikling*
 - *Programmet bør benytte varierte metoder og tilby relevante utviklingserfaringer som forsterkes av utviklingselementene: vurdering, utfordring og støtte*
 - *Utviklingstiltakene bør være kontekstnære, og de er mest effektive når de integreres i lederes naturlige kontekst eller at praksis er en sentral del av programmet*
 - *Det bør tilstrebes å vurdere og ta hensyn til deltakernes utviklingsberedskap, motivasjon til å lede og ledermestringstro, og tilpasse programmet til individuelle utviklingsbehov*
 - *Evaluere effekten av utviklingstiltakene*
-

Tabell 5: *Prinsipper for utvikling av lederutviklingstiltak* (Hjortmo, 2023a, s. 26–27)

Et siste poeng som påpekes av CCL er at siden lederutvikling er relativ til kontekst, eksisterer det ikke én korrekt måte å gjøre det på (McCauley et al., 2010, s. 3) noe som taler for at lederutviklingstiltaket enten må være helt spesifikt, eller så fleksibelt at det kan tilpasses den enkelte situasjon. Dette blir viktig under utarbeidelsen av lederutviklingstiltaket.

3.4 Erfaringslæring og refleksjon

I undersøkelsen og analysen av lederutviklingslitteraturen og Forsvarets normative dokumenter fremstår *erfaringslæring* og *refleksjon* som sentrale faktorer for effektiv individuell lederutvikling. Disse to perspektivene blir derfor viet særlig oppmerksomhet videre.

Erfaringslæring

Det er godt dokumentert i forskningen at ledere lærer best gjennom deltakelse i konkrete læringssituasjoner hvor de kan erfare og dra lærdommer av egne og andres opplevelser. Det er

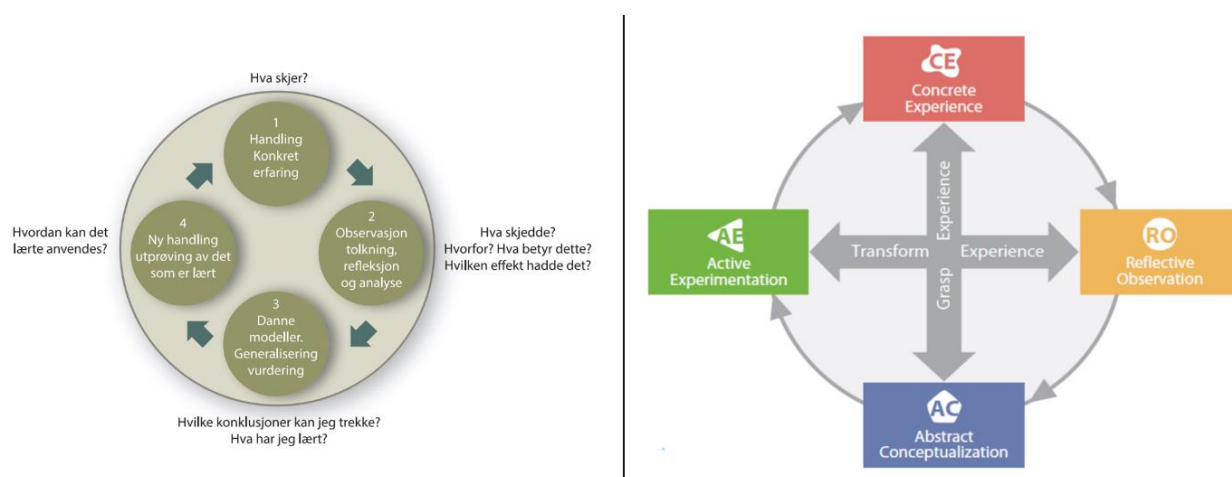
imidlertid stor forskjell på hvilke lærdommer mennesker trekker ut av like erfaringer. Det å lære av erfaring og å utvikle denne evnen står derfor sentralt i all lederutvikling (Hjortmo, 2023a, s. 23; Horgen, 2023, s. 3–4).

Dette poengteres også av CCL. En av deres strategier for å forsterke effekten av lederutvikling er nettopp å fokusere på, og utvikle, lederes evne til å lære av erfaring (McCauley et al., 2010, s. 18). De vektlegger i tillegg i sin *Two-part Model* hvordan utviklingselementene *vurdering, utfordring og støtte* spiller en viktig rolle for å forsterke erfaringslæringen (McCauley et al., 2010, s. 1, 19).

Det eksisterer flere anerkjente erfaringsbaserte læringsteorier (Dewey, Kolb, Rogers med flere). Dette er teorier som tilsier at læring finner sted når individer deltar i utfordrende situasjoner og deretter reflekterer over erfaringene som disse genererer (D. A. Kolb, 2015, s. xxv; D. Kolb & Kolb, 2013, s. 6).

Evnen til å lære av erfaring, og å legge til rette for en god læringskultur finner vi igjen i Forsvarets normative dokumenter (FPG, FGL og KLLU). Dette er særlig et sentralt punkt i KLLU, hvor det vies et eget underkapittel: *3. Lederutvikling gjennom en god læringskultur i Hæren*. Her presiseres det blant annet at Hæren skal «[...] forsterke en kultur som stimulerer til læring og utvikling.», at utvikling handler om «[...] å lære av erfaring, både gode og dårlige.», og at videre refleksjon over praksis er en forutsetning for utvikling (2018, s. 6).

Konseptet benytter David A. Kolb sin erfaringslæringsyklus, og poengterer at den kan benyttes som et verktøy for å operasjonalisere erfaringslæring i hverdagen.



Figur 5: Kolbs erfaringslæringsyklus illustrert i hhv. KLLU og *The Kolb Learning Style Inventory 4.0: Guide to Theory, Psychometrics, Research & Applications* (Hæren, 2018, s. 6; D. Kolb & Kolb, 2013, s. 8)

Kolbs erfaringscyklus går i korthet ut på hvordan man kan lære av erfaring. Det første punktet (1/CE) er en erfaring. Når man har erfart noe, er det viktig å reflektere over dette (2/RO), for så å tenke igjennom hvordan dette kunne vært gjort annerledes. Utlede en ny eller mer hensiktsmessig måte å løse utfordringen på, og omsette dette i ny handlingsteori (3/AC). Så tester man den nye teorien i handling (4/AE), og syklusen sluttet gjennom ny erfaring (1/CE). Den nye handling kan igjen vurderes ved refleksjon hvorvidt det avstedkom bedre resultat enn forrige gang (Hæren, 2018, s. 6–8; D. Kolb & Kolb, 2013, s. 4, 24–27).

Hovedelementet i Kolbs modell er *refleksjonen* (2/RO). Denne binder sammen teoretisk planlegging, praktisk handling og konsekvens. Den danner altså grunnlaget for læring og teorien fastslår at erfaring, eller utført handling, isolert sett ikke fører til læring. Dette speiles i bla. PMLLU som fastslår at «Hendelse og refleksjon gir erfaring, mens hendelse uten refleksjon er kun en opplevelse, og gir i seg selv ingen mening eller læring. Å lære av erfaring handler om å reflektere over det opplevde slik at en tankemessig kan omdanne inntrykkene til ervervet kunnskap» (Krigsskolen, 2021, s. 22).

Forskningen og Forsvarets retningslinjer er samstemte på viktigheten av erfaringslæring. Det å etablere en læringskultur hvor de kontekstnære erfaringene er de som legger grunnlaget for utvikling påpekes som særdeles viktig for å legge til rette for lederutvikling (Forsvarets skolesenter, 2006, s. 9; Hæren, 2018, s. 6). På samme tid er det er vanskelig å predikere når lederutvikling faktisk finner sted, og evnen til å lære er en kompleks materie med mange faktorer som påvirker (Krigsskolen, 2021, s. 10; McCauley et al., 2010, s. 5). PMLLU argumenterer derfor for at lederutvikling ikke kan «... begrenses til å være et formelt programmert tiltak som for eksempel en konkret intervensjon, en aktivitet eller en spesifikk metode» nettopp fordi den kan oppstå helt uavhengig av formelle lederutviklingstiltak (Krigsskolen, 2021, s. 10). Dette samsvarer med CCL sin presisering om fleksibilitet (McCauley et al., 2010, s. 30). Disse erkjennelsene understreker behovet for at ledere må gjøres bevisste egne erfaringer, og tilføres verktøy for å omsette erfaring til læring i relativ tilknytning til når erfaringen finner sted.

Med utgangspunkt i lederutviklingsteorien og Forsvarets fokus på erfaringslæring som grunnlag for lederutvikling så fremstår individuell refleksjon som et hensiktsmessig og fleksibelt verktøy for å øke bevissthet omkring egne erfaringer, legge til rette for læring, og derigjennom sørge for personlig utvikling og lederutvikling.

Refleksjon

Refleksjon har en sentral plass i Forsvaret, både organisatorisk, som en del av kulturen i operativ praksis, og i dokumenter som omhandler lederutvikling (Horgen, 2023). *Forsvarets pedagogiske grunnsyn* peker nettopp på at «refleksjon/erfaringslæring, kritisk- og problembasert læring skal utvikles hos den enkelte og vil være basis for all læring i Forsvaret» (Forsvarets skolesenter, 2006, s. 9). Refleksjon er altså en sentral del av lederutviklingen som gjennomføres ved Forsvaret og Hærens lederutdanninger, Lagførerskolen, Befalsskolen og Krigsskolene. Eksemplifisert ved innholdet i Krigsskolens *Program for militært lederskap og lederutvikling (PMLLU)* som presiserer at lederutvikling handler om å legge til rette for betydningsfulle utviklingserfaringer for deretter å bevisstgjøre lederne disse gjennom refleksjon over sammenhenger mellom handling og resultater (Krigsskolen, 2021, s. 10).

På samme tid viser en kritisk gjennomgang av de ulike krigsskolenes utviklingsprogrammer at det er stor forskjell i skolenes tilnærming og utnyttelse av refleksjon som verktøy (Aas, 2022, s. 47–48). Dette peker på at refleksjon ikke trenger være låst til én spesifikk modell, men er et verktøy med stor grad av fleksibilitet. Det indikerer også at forståelse og praksis for refleksjon varierer utfra avdeling og kontekst, også internt i Forsvaret. For Hæren understreker KLLU at «[...] refleksjon over praksis, som grunnlag for forståelse og meningsdanning, [er] en forutsetning for å videreutvikle seg selv i [leder]rollen, sitt team, ledergruppen og avdelingen» (Hæren, 2018, s. 6), men det går ikke lenger i å trekke opp rammene for én spesifikk modell eller metode for å utøve refleksjon. Dette peker mot at Hærens ledere tillegges en stor grad av frihet i utførelse. Konseptet lister dog opp en rekke arenaer for leder- og ledelsesutvikling hvor refleksjon fremheves som et viktig verktøy (Hæren, 2018, s. 11).

Psykologen og filosofen John Dewey er en av de mest kjente proponentene av at læring innebærer handling, tanke og refleksjon. Man må være bevisst handlingen, og ved å relatere opplevelsen til dens kontekst, sammenhenger, og avvik, kan en oppnå læring. Dette krever eksplisitt fokus som kan muliggjøres (og forsterkes) med passende verktøy (Moldjord & Fredriksen, 2017, s. 6; Yip & Wilson, 2010, s. 63–93, 93–94).

Refleksiv praksis er en læringsteknikk hvis grunnlag strekker seg tilbake til filosofene i antikkens Hellas. Det eksisterer flere modeller, eksempelvis: Schön, Boud, Mezirow, Dewey, Hatton & Smith, Moon (Mann et al., 2009, s. 597). De senere år er det særlig Donald Schön (1983) og hans fremstilling av *the reflective practitioner* som har økt vår bevissthet om betydningen av refleksjon som verktøy for læring (Moldjord & Fredriksen, 2017, s. 6; Schön, 1983).

Schöns idé om *the reflective practitioner* tar utgangspunkt i en gjentakende prosess som benytter refleksjon som verktøy for å reorganisere erfaringer i den hensikt å generere læringsutbytte, men også for å ramme inn og arbeide med mer komplekse problemstillinger i profesjonell praksis. Refleksiv praksis tar til orde for å prosessere erfaringer på ulike måter. Den refleksive praktiker utforsker sin forståelse av sine handlinger og erfaringer, samt deres påvirkning på seg selv og andre. Mening blir konstruert gjennom refleksjon i refleksive praksisfelleskap hvor en kan delta i profesjonell dialog, noe som også poengteres i FPG sammen med målet om å utvikle den *reflekterte yrkesutøveren* (Densten & Gray, 2001; Forsvarets skolesenter, 2006, s. 9, 22; Mann et al., 2009, s. 597; Moldjord & Fredriksen, 2017, s. 6).

Schön vektla refleksjon i to former; refleksjon *i* handling og refleksjon *over* handling. Her forstås at refleksjon *i* handling kan karakteriseres som å stoppe opp og tenke gjennom «Hva er det vi gjør nå?», som for eksempel i et møte, eller en annen praksisarena mens den pågår. Mens refleksjon *over* handling er noe som gjøres i retrospekt etter en erfaring, for eksempel en debrief, AAR eller tilsvarende (Schön, 1983). KLLU og Horgen vektlegger viktigheten for militære ledere å stoppe opp og reflektere *over* handling for å utvikle og forbedre arbeidsprosesser, samtidig som de trekker frem nytten av ulike verktøy for debrief (Horgen, 2023; Hæren, 2018).

Praksisfelleskap er i denne konteksten sett på som særlig nyttige for å utvikle refleksjoner for det enkelte individ, *den reflekterende yrkesutøver*, i rammen av felles læring. Praksisfelleskap kan være et godt bidrag til utvikling av kompetanse hos ledere i et utdanningsløp, og i en organisasjon. Deltakerne vil gjennom samhandling få økt kompetanse og ferdigheter i tilknytning til sin praksis, og de kulturelle praksisene i fellesskapet. Kompetansen utvikles gjennom refleksjon og adferdsendring i daglig praksis. Kompetansebyggingen baseres på gjensidig engasjement og dialog om erfaringer og kompetanse. En forutsetning for gode praksisfelleskap er felles referanserammer, som felles språk, rutiner, ordvalg, utførelse, historie osv. Det er individuelle bidrag som fremføres i en kollektiv setting, som anses som en forutsetning for kompetanseutviklingen i slike felleskap. Deltakernes refleksjoner i praksisnære felleskap er med på å forbedre handlinger i praksisfeltet, der delt kunnskap kan være med på å utvikle individets forståelse og kunnskap, og fellesskapets praksis (Bjørnsrud & Gjems, 2019).

Ytterligere en måte å øke effekten av refleksjon på er ved å gjennomføre den skriftlig, en mye benyttet metode ved bla. Forsvarets utdanningsinstitusjoner (Densten & Gray, 2001, s. 121–122; Firing, 2007). Basert på en studie ved Luftkrigsskolen argumenterer Firing (2007, s. 63–64) at gjennom skriving som refleksjonsform vil en utvikle refleksjonene. Ved å omdanne tanker til det

skrevne ord vil refleksjonen bli mer analytisk, gå fra emosjonell til kognitiv, og kunne utvikles selv om man reflekterer individuelt.

| Firings prosesser i skriftlig refleksjon | |
|--|--|
| Medierende prosess; | vektlegger menneskets bruk av skriftspråket som verktøy. Dette ser ut til å gjøre refleksjonen mer analytisk. |
| Emosjonell prosess; | viser at skrivningen fører refleksjonen fra et emosjonelt utgangspunkt til en mer kognitiv prosess. |
| Dialogisk prosess; | viser hvordan forfatteren engasjerer sine omgivelser. Dette gjør det mulig å utvikle refleksjonen, selv om man sitter alene og skriver |

Tabell 6: Firings prosesser i skriftlig refleksjon (Firing, 2007, s. 63–64)

For denne studien er det kun aktuelt å vurdere respondentenes utsagn som *medierende* eller *emosjonelle* prosesser. For å kunne vurdere effekt i form av en dialogisk prosess måtte en ha hatt tilgang til de faktiske skriftlige refleksjonene, noe denne studien ikke legger opp til.

Skriftlig refleksjon vil hjelpe mot slagside i reflekteringen (*mentale snarveier og kognitive bias*). Ved å senke tempoet i læringsprosessen, og gjøre den til en mer kognitiv prosess, vil en i større grad aktivere den delen av hjernen som benyttes for å håndtere komplekse oppgaver, det Daniel Kahneman i boken *Thinking, fast and slow* definerer som *system 2* (2012, s. 3-15,19-30). Denne aktiveringen legger til rette for de analytiske og kognitive prosessene Firing argumenterer for. Det gjør det også mulig å belyse en erfaring fra flere sider for å aktivisere flere lærdommer. Skriftlig refleksjon kan være særlig nyttig i lederskapsutvikling hvor sosial interaksjon, målsetting, måloppnåelse og evaluering av resultater er viktig (f. eks. militær ledelse) (Densten & Gray, 2001, s. 121–122).

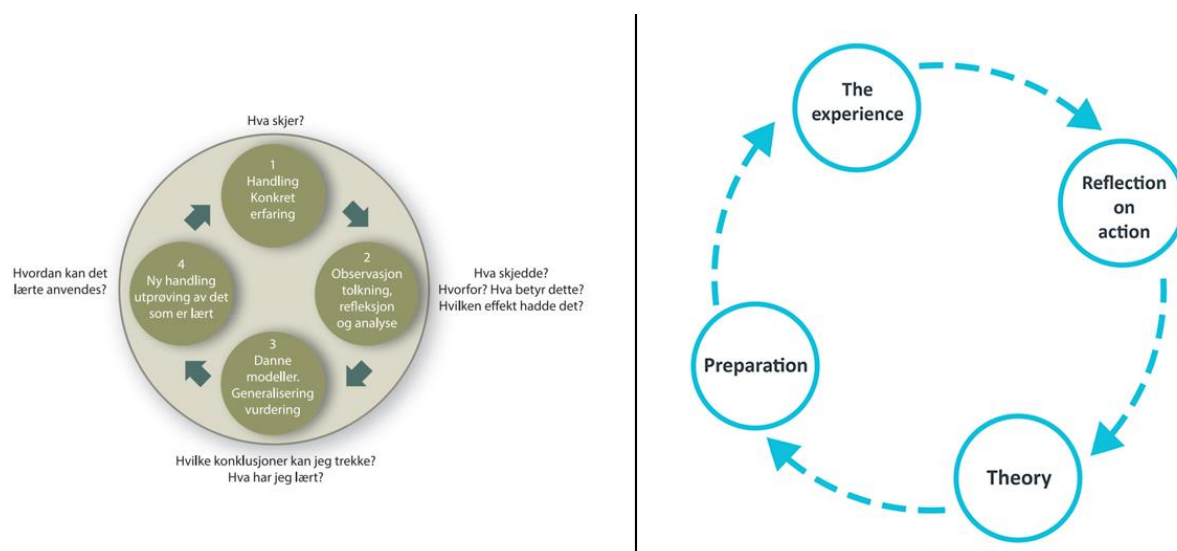
Til tross for bred aksept for refleksjon som en essensiell komponent i læringsøymed avstedkommer det også en del kritikk. I en meta-analyse av refleksiv praksis i lærerutdanning peker Beauchamp (2015, s. 125) blant annet på manglende konkret definisjon, et antall ulike modeller, skiftende terminologi og ulike epistemologiske tilnærminger som tilbakevendende kritikk av fenomenet. Videre er det flere forskere som stiller spørsmålstegn til hvorvidt refleksjon fører til større utbytte av læring eller faktisk endret praksis. Kritikken i analysen er riktignok rettet mot refleksiv praksis som verktøy i lærerutdanningsøymed, men de gir et godt innblikk i aspekter ved fenomenet refleksjon som er hensiktsmessige å kjenne til. Kritikken er også gjenkjennbar i Aas sin analyse av lederutviklingen ved

krigsskolene i Forsvaret, hvor han blant annet peker på ulik utnyttelse av refleksiv praksis (2022, s. 47–48). Til tross for kritikken så anerkjennes praksisen som nyttig, noe som vitner om fleksibiliteten som ligger i refleksjon som verktøy.

Mann et al. sin meta-analyse viser at forutsetningene for å drive effektiv refleksiv praksis i stor grad samsvarer med forutsetningene som må være på plass for effektive lederutviklingstiltak. (2009, s. 608). Noe som vil si at valideringen av lederutviklingstiltaket mot *Prinsipper for utvikling av lederutviklingstiltak* også vil indikere hvordan forholdene ligger til rette for refleksiv praksis.

Praktisk modell for refleksjon

For å gjøre den refleksive praksisen gripbar finnes det en rekke ulike modeller som demonstrerer hvordan den praktiske utførelsen kan gjøres. Dette illustreres gjerne grafisk med tilhørende instruksjoner og/eller huskelister. The University of Edinburgh lister i sitt *Reflection Toolkit* en rekke modeller som kan benyttes for å reflektere over erfaringer (*List of Tools for Reflection*, 2020). Blant disse modellene er *The Integrated Reflective Cycle*¹⁷ (IRC) valgt som den modellen studien benytter for å operasjonalisere refleksjon for lederne i kompaniet (The University of Edinburgh, 2020). Modellen er valgt fordi den i praksis følger samme syklus som Kolbs erfaringslæringscyklus: *erfaring, refleksjon, utvikling av handlingsteori og planlegging av neste erfaring*. Dette gjør den godt egnet til å etablere koblingen mellom det teoretiske grunnlaget og den praktiske gjennomføringen i lederutviklingstiltaket.



Figur 6: Kolbs erfaringslæringscyklus og The Integrated Reflective Cycle (Hæren, 2018; The University of Edinburgh, 2020)

¹⁷ Denne versjonen er tilpasset fra Bassot (2013) sin modell.

Sammen med modellen fikk respondentene en veiledning bestående av støttespørsmål og forklaringer til hjelp for å kunne gjennomføre refleksjonen på en god måte; se vedlegg A - *IRC støttespørsmål* for detaljer.

Gjennom dokumentundersøkelse av sentral litteratur om ledelse, lederskapsutvikling, og Forsvarets ledelsesteoretiske rammeverk har dette kapitlet etablert det teoretiske fundamentet for studien; samt redegjort for generell og forsvarsspesifikk forståelse av fenomenene *lederutvikling*, *erfaringslæring* og *refleksjon*. Det er etablert rammeverk for utvikling og validering av lederutviklingstiltak som har solid forankring i ledelseslitteraturen og Forsvarets retningslinjer. Disse fokuserer på teorier og modeller som er særlig relevante for studien som; Kolbs *erfaringslæringssyklus* (D. A. Kolb, 2015), Schöns *reflective practitioner* (Schön, 1983), og KLLU sin *Kompetansemmodell for lederutvikling* (Hæren, 2018) som binder sammen generell ledelsesteori med Forsvarets operasjonalisering i kompetanseområdene *selv-, sosial- og fagkompetanse*. *Integrated Reflective Cycle* (The University of Edinburgh, 2020) er fremhevet som det praktiske verktøyet som kobler sammen det teoretiske rammeverket og den praktiske utførelsen i lederutviklingstiltaket.

4 Presentasjon og drøfting av empiriske funn

Dette kapitlet vil presentere studiens teoretiske og empiriske funn, og besvare de tre forskningsspørsmålene i rekkefølge, som reflekterer fasene i studiens undersøkende aksjonsforskningsdesign:

1. *Hvordan kan KLLU operasjonaliseres til bruk for et kompani?*
2. *Hvilke effekter vil oppstå som følge av denne operasjonaliseringen?*
3. *Hvordan bør operasjonaliseringen videreutvikles i lys av funnene i studien?*

Arbeidet med analysen viser at fokusgruppene har produsert en vesentlig mengde rådata, se *tabell 7*. Når dette så er kodet for og kategorisert i henhold til forskningsspørsmålene har arbeidet med å identifisere resultater vist at studien har produsert meget robuste data, både i form av mengde og spesifisitet. Presentasjon og drøftingsdelen av studien klarer kun å vise en svært liten del av de faktiske dataene i form av sitater fra respondentene da det kun er de sitatene som best representerer en gitt problemstilling som blir presentert i den skriftlige oppgaven. Data fra dokumentundersøkelsene kommer dessuten i tillegg til respondentdataene. *Tabell 7* gir en indikasjon på omfanget av data generert i studien.

| Fokusgrupper | Samtaletid | Antall sider | Antall ord |
|------------------------------------|------------|--------------|------------|
| Fokusgruppe 1 | 02:07:15 | 34 | 20470 |
| Fokusgruppe 2 | 02:15:05 | 36 | 22096 |
| Fokusgruppe 3 | 02:14:39 | 21 | 22135 |
| Respondentvalidering ¹⁸ | 00:52:34 | - | - |
| Totalt | 07:29:33 | 91 | 64701 |

Tabell 7: Omfang av kvalitative rådata

4.1 Hvordan kan KLLU operasjonaliseres til bruk for et kompani?

Kan KLLU operasjonaliseres til bruk for et kompani? Oppgavens hypotese er at det skal være mulig å benytte KLLU til å utarbeide et lederutviklingstiltak tilpasset kompaninivå. For å understøtte dette ble det gjennomført en dokumentundersøkelse av ledelsesteori og Forsvarets normative dokumenter om ledelse, samt en analyse av manøverkompaniets rammebetingelser og forutsetninger. Funnene

¹⁸ Respondentvalidering ikke transkribert, kun lydopptak og notater

fra disse ble sammenstilt i en didaktisk analyse for å utlede hvordan lederutviklingstiltaket kunne utformes. Denne trianguleringen resulterte i et lederutviklingstiltak der kompaniets forutsetninger var bærende for utformingen.

Endelig lederutviklingstiltak

Forsker og ekstern formidler gjennomførte to økter med teoriundervisning i den hensikt å informere om forskningen, og tilføre kunnskap om lederutvikling i Hæren, KLLU, erfaringslæring og refleksjon. På bakgrunn av dette skulle respondentene selvstendig kunne utføre individuell skriftlig refleksjon over daglig praksis. Deretter gjennomførte kompaniet en åtteukers periode med daglig individuell refleksiv praksis. Den enkelte leder brukte 10-15 minutter hver dag på å reflektere over den aktivitet som ble gjennomført, og nedtegnet dette skriftlig. Troppssjefer fulgte opp egne ledere og leste tilbake status til kompanisjef på ukentlig basis. Kompanisjef fylte rollen som avdelingssjef og medforsker, og holdt forsker oppdatert på status. Gjennomført tiltaksperiode resulterte i en sluttevaluering for å måle hvordan deltakerne hadde erfart tiltaket. Hensikten var å evaluere lederutviklingseffekt, og vurdere utvikling av tiltaket for neste aksjonsforskningsyklus.

Didaktisk analyse

Tabell 8 viser sammenstillingen av resultatene fra den didaktiske analysen gjennomført på grunnlag av data fra dokumentundersøkelsen og analysen av rammebetingelsene til kompaniet.

Sammenstillingen er gjennomført med didaktisk relasjonsmodell som grunnlag (Hiim & Hippe, 2009, s. 35). Modellen vurderer seks gjensidig avhengige elementer ved planlegging av undervisning:

læreforutsetninger (målgruppe), ramme faktorer, mål, innhold, læreprosessen og evaluering.

| Didaktisk analyse for utvikling av lederutviklingstiltak | | | | |
|--|--|---|--|----------------|
| | Nivå | Antall | Utdanning | Alder (median) |
| Læreforutsetning | Kompaninivå | 5 | Krigsskole: 3 | 32 år |
| | | | Befalsskole: 1 | |
| | Lagførerskole: 1 | | | |
| Troppsnivå | 8 | Krigsskole: 2 | 26 år | |
| | | Befalsskole: 6 | | |
| Lagsnivå | 7 | Lagførerskole: 5 | 22 år | |
| | | Førstegangstjeneste: 2 | | |
| Mål | Kunnskap: | - | Kjenne til KLLUKLLU | |
| | | - | Kjenne til erfaringslæringsteori (Kolb) | |
| | | - | Kjenne til refleksjon som verktøy og IRCIRC | |
| | Ferdigheter: | - | Selvstendig utføre daglig individuell skriftlig refleksjon | |
| Rammefaktorer | Må være gjennomførbart innenfor kompanisjefens handlingsrom og beslutningsmyndighet. | | | |
| | 1. | Tid: | Teoriundervisning tilsvarende det som er naturlig i et kompaniseminar = 1-2 økter (4-8 timer). Praksisperiode = 8 uker ¹⁹ (uke 2-9, 2023). Dekker periode bestående av daglig drift, feltøvelse og operasjoner, gir god variasjon i utviklingsarenaer. | |
| | 2. | Formidlingssted: | kompaniet har god tilgang på klasserom med fungerende IKT for å gjennomføre teoriundervisning og evaluering. | |
| | 3. | Formidler: | forsker + en ekstern leder med praktisk erfaring i bruk av refleksjon som verktøy. | |
| Innhold i undervisningen | 1. | Teori: | lederutvikling, KLLU, <i>kompetansemodell for lederutvikling</i> , erfaringslæring og Kolb, refleksiv praksis (Schön), IRC | |
| | 2. | Praksis: | IRC i daglig syklus over 8 uker, 10-15min hver dag, med åpen tilnærming til hva som skal reflekteres over. Metarefleksjon og rapportering i linjen en gang i uken. | |
| Læreprosessen | 1. | Pragmatisk tilnærming, diktert av rammefaktoren tid. | | |
| | 2. | Gruppeundervisning med én stor gruppe, 2 økter/1 dag. | | |
| | 3. | Dialogisk undervisning og erfaringsutveksling. | | |
| | 4. | Effektuert gjennom MAKIE/MAKIS. | | |
| | 5. | Fleksibilitet i tiltaket legger til rette for operasjonalisering i tropp og individuell tilpasning. | | |
| Vurdering | 1. | Kontrollfaktor: | metarefleksjon (reflektere over det å reflektere) en gang i uken. Rapportering i linjen til kpsj, dialog mellom kpsj og forsker. Fortløpende vurdering av effekt og om tiltaket er på sporet gjennom tilbakelesning i linja. | |
| | 2. | Vurdering/måling: | etter gjennomført første syklus i form av fokusgrupper med fokus på hvordan deltakerne opplevde tiltaket, hvilken effekt/ hvilke erfaringer de gjorde seg underveis og tilbakemelding på hvordan de mener tiltaket bør utvikles for ytterligere effekt. | |

Tabell 8: Didaktisk analyse for utvikling av lederutviklingstiltak

¹⁹ 8 uker er tiden det tar å etablere nye hjernespor og automatisere ny adferd (Kværner, 2020, sitert i Horgen, 2023).

Validering av lederutviklingstiltaket

Det utviklede tiltaket ble validert ved bruk av *Prinsipper for utarbeidelse av lederutviklingsprogrammer* (Hjortmo, 2023a, s. 26–27), sammenstilt i *tabell 9*. Sammenstillingen viser stor grad av samsvar mellom prinsippene og tiltaket som er utviklet for bruk i studien. Det er noen begrensninger som knyttes til rammebetingelsene til kompaniet. Disse er ikke begrensende for resultatene i denne syklusen da målsetningen var å holde en så åpen tilnærming som mulig. Tabellen viser prinsippene i venstre kolonne og en vurdering av hvordan disse oppnås i høyre kolonne.

| Validering av utviklet tiltak mot <i>Prinsipper for utvikling av lederutviklingsprogrammer</i> | |
|--|---|
| <i>Lederutvikling bør være en del av organisasjonskulturen</i> | Kompaniet har allerede arenaer for kulturutvikling og metodisk holdningsutvikling, samt en praksis for gjennomføring av bla lagssamtaler. Det eksisterer dermed et læringsmiljø lokalt som legger til rette for innføring av tiltaket. |
| <i>Det bør gjennomføres en grundig analyse av hvilke behov organisasjonen har for lederkompetanse</i> | Analysen er gjennomført ved dokumentundersøkelse av FGL og KLLU. Den bekrefter behovet Hæren har for stadig utvikling av sine ledere, med fokus på utvikling som kan gjennomføres ute i avdeling. Dokumentene ansporer retningen på tiltaket gjennom sitt fokus på læring gjennom refleksjon over praksis. Dialog med kompanisjef bekrefter ytterligere behov for å systematisere lederutvikling i kompaniet. |
| <i>Programmet bør være sammenfallende med organisasjonens overordnede strategier, verdier og øvrige HR-strukturer</i> | Tiltaket, og verktøyet refleksiv praksis, er på linje med andre tiltak og beskrevne rammer i Forsvaret og Hæren (internt konsistente) - det tiltaket gjør er å tilføre rammeverk og verktøy for praktisk utførelse, med den hensikt å øke bevissthet rundt, og effekt av dette. |
| <i>Programmet bør være forankret i hele organisasjonen, og særlig hos nærmeste leder og i toppledelsen</i> | Forankret i organisasjonen via bataljonssjef, kompanisjef og troppssjefer. Tilføres ikke ressurser utover det som kompanisjefen rår over selv, det er med hensikt. |
| <i>Programmet bør være obligatorisk for utvalgt personell basert på strategiske personellplaner og lederpotensial</i> | Gjennomføring av tiltaket er obligatorisk for samtlige ledere i kompaniet ²⁰ . Alle deltakere er utvalgt på bakgrunn av at de er selektert og har gjennomført lederutdanning i Forsvaret, eller at de bekler en lederstilling ²¹ og derfor innbefattes av styringsdokumentenes ambisjon om at alle skal utvikles som ledere. |
| <i>Programmet bør vare over tid</i> | Tiltaket varer en syklus, åtte uker. |
| <i>Programmet bør basere seg på vitenskapelig forankrede teorier om ledelse, og benytte anerkjente og evidensbaserte utviklingstiltak og metoder for utvikling</i> | Forankret i anerkjent ledelsesteori, erfaringslæringsteori og Forsvarets normative dokumenter om leder- og ledelsesutvikling. |

²⁰ Deltakere innehar retten til å trekke seg fra studien når som helst iht. samtykkeerklæringen.

²¹ To av deltakerne har gjennomført førstegangstjeneste og er tilsatt som lagførere. De er planlagt å gå lagførerskole ved neste gjennomføring.

| | |
|--|--|
| <p><i>Programmet bør benytte varierte metoder og tilby relevante utviklingserfaringer som forsterkes av utviklingselementene: vurdering, utfordring og støtte</i></p> | <p>Relevante utviklingserfaringer ivaretas gjennom fokus på daglig tjeneste, inkludert drift, øvelse og operasjoner. Bruken av utviklingselementene <i>vurdering, erfaring og støtte</i> begrenses av rammene som er valgt i utviklingen av tiltaket for innværende syklus. Utviklingselementene er ikke en aktiv del av det utviklede tiltaket i denne syklusen.</p> |
| <p><i>Utviklingstiltakene bør være kontekstnære, og de er mest effektive når de integreres i lederes naturlige kontekst eller at praksis er en sentral del av programmet</i></p> | <p>Tiltaket er en integrert del av lederens naturlige kontekst og daglige praksis.</p> |
| <p><i>Det bør tilstrebes å vurdere og ta hensyn til deltakernes utviklingsberedskap, motivasjon til å lede og ledermestringstro, og tilpasse programmet til individuelle utviklingsbehov</i></p> | <p>En reell vurdering av individuelle forutsetninger²² og tilpassing av tiltaket deretter krever mer kunnskap, tid og involvering av eksterne ressurser enn det kompaniets rammebetingelser tillater. Derfor er det ikke gjennomført en individuell evaluering og tilpasning. Studien baserer seg på at personellet i disse stillingene er motivert for ledelse basert på seleksjon, utdanning og stillingen de bekler. Selve tiltaket har en åpen tilnærming som tillater den enkelte å tilpasse til egen situasjon både når det kommer til praktisk gjennomføring og individuelle utviklingsbehov. Dette er ikke kartlagt spesifikt og det er opp til den enkelte å tilpasse dette i denne syklusen av forskningen.</p> |
| <p><i>Evaluer effekten av utviklingstiltakene</i></p> | <p>Ukentlig tilbakelesning i linjen og sluttevaluering i form av fokusgrupper.</p> |

Tabell 9: Validering av utviklet tiltak mot *Prinsipper for utvikling av lederutviklingsprogrammer* (Hjortmo, 2023a, s. 26–27)

Det utviklede tiltaket i studien har som forutsetning at det skal være gjennomførbart innenfor kompaniets rammebetingelser, slik som tid tilgjengelig, personell tilgjengelig, ressursbruk i form av penger og arbeidstid osv. Dette er vurdert i den didaktiske analysen (Hiim & Hippe, 2009, s. 35) som igjen er validert mot *Prinsipper for utvikling av lederutviklingstiltak* (Hjortmo, 2023a), og dialog med kompanisjefen i rollen som medforsker.

En gjennomgang av retningslinjene i Forsvaret og Hæren viser at de er i tråd med hva evidensbasert forskning legger til grunn som forutsetninger og betingelser for lederutvikling, både individuelt og i organisasjonen. Det ser vi blant annet gjennom anerkjennelsen av *kontekstrelevans* (Forsvarsstaben, 2020, s. 17; McCauley et al., 2010, s. 19–20) og tilstedeværelse av *utviklingselementene* (Krigsskolen, 2021, s. 10, 23; McCauley et al., 2010, s. 4–14). De samsvarer også på hva som skal utvikles, ref. kompetansemodell for lederutvikling og forskning på lederutviklingstiltak (Day, 2000, s. 584; Hæren, 2018, s. 8–9; McCauley et al., 2010, s. 25–26). I all hovedsak harmonerer de overordnede

²² Kunne for eksempel vært en *MIL 360* kartlegging.

forutsetningene i Forsvaret med prinsippene for lederutviklingstiltak beskrevet i lederutviklingslitteratur, noe som gir gode organisatoriske betingelser for lederutvikling.

Kartleggingen og utviklingen av tiltaket indikerer at det å hensynta avdelingens forutsetninger og begrensninger er avgjørende for om lederutviklingstiltak kan gjennomføres. Basert på våre funn kan man anta at lederutviklingsverktøy som *MIL 360* eller *NEO-PI-3* kartlegging som benyttes ved utdanningsinstitusjonene i Forsvaret²³ ikke i stor nok grad gjør det. Når overføringsverdien av slik undervisning er lav, mister tiltaket verdi. Det gjør at på tross av undervisning i evidensbaserte lederutviklingsverktøy vil effekten i organisasjonen utebli. Slike tiltak er ofte for ressurskrevende til å kunne implementeres ute i avdeling, samtidig som effekten ikke er garantert (Lacerenza et al., 2017, s. 1704). Tiltak som disse ble i den didaktiske analysen vurdert, men forkastet da de ligger utenfor rammene som kompaniet rår over. En utfordring de eldre lederne identifiserer er at lederutvikling ikke er eksplisitt i de oppdrag og oppgaver som tildeles dem. De gangene de har vært eksplisitte har de til gjengjeld ikke vært konkrete, ressursatte, fulgt opp eller kravstilt å gjennomføre. Tidligere studier peker også på at mangelen på forankring, konkretisering, planlegging og ressurssetting oppleves som en av de største utfordringene (Bjørnæs, 2012; Fjærli, 2021; Aarflot, 2022). Om avdelingene ikke blir kravstilt å gjennomføre lederutvikling, kombinert med at de verktøy som er tilgjengelige er ressurskrevende²⁴ å benytte så kan dette være medvirkende faktorer til at lederutvikling ikke blir gjennomført slik KLLU og Forsvaret legger opp til.

Videre viser dokumentundersøkelsen viktigheten av kontekstrelevans i lederutvikling, og helst i direkte forbindelse med lederens hverdag (Day, 2011, s. 38). Hærens styrende dokumenter innen lederutvikling beskriver det samme (Hæren, 2018, s. 5). Med hensyn til denne faktoren har ledere i Hæren et godt utgangspunkt for lederutvikling. Med kompaniet i studien som eksempel står alle lederne i sin naturlige kontekst hver dag, noe som gjør at de utsettes for kontekstrelevante utviklingserfaringer uten behov for ekstern innsats eller tilrettelegging.

Oppsummert viser dokumentundersøkelsene og den didaktiske analysen at *Konsept for leder- og ledelsesutvikling i Hæren* kan operasjonaliseres gjennom skriftlig individuell refleksjon over daglig praksis. Ved å sørge for at lederne har nødvendig kompetanse gjennom en enkel teoriundervisning legger studien til rette for at den enkelte leder kan omsette sine daglige erfaringer til læring og videreutvikling.

²³ Eksempel: *MIL 360* og *NEO-PI-3* benyttes blant annet under Videregående befalsutdanning 3 (VBU3) (Horgen, 2023), mens *MIL 360* benyttes på Stabsskolen.

²⁴ Kan være i form av tid, kompetanse, behov for ekstern støtte, undervisning, kostnad osv.

4.2 Hvilke effekter vil oppstå som følge av en slik operasjonalisering?

Hvilke effekter vil oppstå når en leder bruker 10-15 minutter hver dag på å reflektere over egen praksis? Hva vil den enkelte leder fokusere på, og vil dette være i samsvar med det lederutviklingsteorien og Forsvaret fastsetter at bør utvikles? Gjennom åtte uker fokuserte lederne i kompaniet på å omsette erfaringer til læring gjennom skriftlig nedtegning av refleksjoner omkring sin egen aktivitet. Dette kapittelet vil svare ut disse spørsmålene ved først å se på hvorvidt tiltaket i seg selv fungerte, deretter vil det fokusere på hvilke effekter det produserte for lederne og hva som bidro til dette.

Evaluering av lederutviklingstiltak i henhold til Kirkpatrick's modell

For å undersøke betydningen av lederutviklingstiltaket som er utviklet i forskningsspørsmål 1, benyttes Kirkpatrick's modell (Kirkpatrick, 2023; Leskiw & Singh, 2007, s. 458) til å evaluere designet på selve tiltaket basert på respondentenes tilbakemeldinger. Modellen er bredt anerkjent og benyttes for å evaluere lederutviklingstiltak på fire nivåer: *reaksjon*, *læring*, *atferdsendring* og *resultat*. Svarene fra fokusgruppene blir suksessivt analysert og tolket i rammen av disse fire nivåene, og viser hvilke effekter man ser hos lederne som gjennomførte den reflekssive praksisen.

Reaksjons-nivået i modellen er et uttrykk for hvordan deltakerne opplever det initierte lederutviklingstiltaket, og tolkes som et mål på deltakernes tilfredshet. I hovedsak viser respondentenes tilbakemeldinger at de er godt tilfredse: «At det faktisk fungerer. Med riktige inngangsverdier og en litt mer systematisert gjennomføring. Jeg er selv er mye mer ansvarlig enn hva jeg hadde trodd for å bidra til egen utvikling. Og jeg kan få til mye mer selv da enn jeg hadde trodd».

Respondentene gir uttrykk for at den reflekssive praksisen og utformingen på tiltaket har vært givende, og viktigheten av tiltaket over tid er vektlagt. Til tross for den positive tilbakemeldingen er det variasjon i opplevd utbytte mellom de tre ledernivåene. Denne variasjonen blir fulgt nærmere opp når tiltakets anvendbarhet skal vurderes senere i studien. Resultatene indikerer at respondentene har gjort gjennomgående aktive forsøk på å etablere rutiner for, og benytte seg av reflekssiv praksis for å utvikle eget lederskap. Dette understøttes av følgende sitat: «[...] skulle ønske jeg hadde reflektert første året mitt som ansatt og sett hva jeg tenkte og følte da, for jeg føler meg som en helt annen leder nå. Det hadde vært gøy å hatt refleksjoner så langt bak i tid». Det fremgår tydelig at respondentene har tilegnet seg ny kunnskap, utviklet en ferdighet, og har gjort et arbeid med egne holdninger. Dette harmonerer med *lærings*-nivået i Kirkpatrick's modell. Respondentene

oppgir at de benytter den refleksive praksisen til å se tilbake på erfaringer, analysere disse og trekke ut hva dette betyr for dem. Denne prosessen er derfor en indikasjon på at de har gjennomgått en kompetanseheving, og evner å sette dette ut i praksis. Følgende sitat underbygger dette:

Det jeg i hvert fall har merket, merket aller mest, og det er nå i den senere tid når vi liksom har reflektert over flere uker, er at jeg ser mønstre. Altså jeg ser at det, en ting som jeg følte at jeg gjorde dårlig i uke 2 da plutselig så har det skjedd igjen i uke 6, og så kan jeg gå tilbake, og så kan jeg se, hva tenkte jeg rundt det? Hva var situasjonen? Og på en måte, forhåpentligvis da klarer å ta tak i det og sørge for at det er en ting som ikke gjentar seg videre.

Registrert endring i adferd er et mål på *adferdsendrings*-nivået i Kirkpatrick's modell. Dette gjelder både endrede vaner knyttet til refleksiv praksis, men også endring i atferd hos den enkelte etter å ha reflektert over en erfaring. Resultatene indikerer at det forekommer både bevisst og ubevisst adferdsendring, som varierer fra individuell bevissthet til faktisk endret og tilpasset adferd i ulike situasjoner. Eksempler på dette kommer til uttrykk i følgende sitater:

Jeg tenkte sånn umiddelbart, hva er det egentlig dette har gitt meg? Så sleit jeg med å komme på noe som egentlig har gitt meg fordi jeg føler ikke det har gitt sånn ekstremt mye, men når jeg tenkte litt mer over det, så tenker jeg litt over at jeg har kanskje endra min adferd på grunn av de tilbakemeldingene jeg får.

[respondent forklarer at han skriver til seg selv] «Hva var det du tenkte her? Du må tørre å si ifra til en kollega om de tingene her, skjerp deg. Det skal du gjøre i morgen før klokken 9». Det hjalp meg litt med å gjøre noe med de tingene jeg reflekterte over da.

Resultat-nivået til Kirkpatrick tar utgangspunkt i å måle forhold som bidrar til varige endringer i organisasjonen, som for eksempel økt produktivitet, forbedret kvalitet, lavere turnover ol. For å identifisere effekter på resultatnivå er det nødvendig å foreta målinger/kartlegginger i etterkant av tiltaket. Denne studien er ikke designet på en måte som vil kunne gi oss tilgang til slike data.

Kort oppsummert viser analysen av respondentenes uttalelser og erfaringer en stor grad av samsvar med nivåene *reaksjon*, *læring* og *adferdsendring*, med varierende grad av styrke (Kirkpatrick, 2023), og at lederutviklingstiltaket som er gjennomført har fungert etter intensjon. Valideringen viser som vi ser at lederne har hatt utbytte av tiltaket, men har utbyttet vært som ønsket? Det vil adresseres ved å se på effektene av tiltaket opp mot *Kompetansemodell for lederutvikling*.

Tiltakets fleksibilitet

Fleksibilitet i dette tilfellet handler om respondentenes mulighet til å tilpasse og benytte verktøyet i tiltaket i relasjon til sin situasjon. Det er forskjell på situasjonen og forutsetningene til kompanisjef

kontra en lagfører, men verktøyet må være gripbart for dem begge. Dette påpekes i teorien som en forutsetning for effektiv lederutvikling (Krigsskolen, 2021; McCauley et al., 2010). Flexibilitet fremkommer også som et ønske fra respondenter i tidligere studier og er validert iht. *Prinsippene for utvikling av lederutviklingstiltak* i denne studien.

Det er en gjennomgående erkjennelse at den enkelte leder opplevde fleksibiliteten i hvordan den refleksive praksisen kunne tilpasses den enkelte leders situasjon, posisjon, arbeidsoppgaver og sågar hjemmesituasjon som god. Denne fleksibiliteten er det ønskelig å beholde, selv om man styrer de overordnede rammene i en viss retning, og definerer tidslinjaler for ulike periodisering og tematikk. Som påpekt av en respondent så må uformelle tiltak som dette være såpass håndterbare og fleksible at det kan tilpasses den enkeltes situasjon:

Det er kjempespenn [...] og det det spennet, tror jeg at du aldri vil bli kvitt da. Så det må handle om å skape en, det man kan forvente å innføre som rutine må basere seg på noe som, et sånn minste felles multiplum løsning da. «Vi kan hvert fall få til dette».

Dette utsagnet viser at fleksibiliteten som er tatt høyde for i utviklingen av tiltaket har vært hensiktsmessig. Det er også en av tingene som ble vektlagt av lederne i studien til Aarflot (2022), som referert i innledningen. Nødvendigheten av fleksibilitet for å kunne «fange opp» erfaringer når de skjer, i relasjon til konteksten understrekes også av PMLLU (2021, s. 10) og CCL (McCauley et al., 2010, s. 3).

Samtidig er det viktig å sørge for at fleksibiliteten ikke blir så stor at lederne unnlater å gjennomføre tiltaket. Det er indikasjoner på at den åpne tilnærmingen i tiltaket var med på å gjøre det vanskelig for enkelte å gjennomføre refleksjon, for eksempel ved at man stadig utsetter det til det blir for sent. Dette kan forsterkes av en sterk indre motivasjon til å drive med fagteneste, fremfor å prioritere seg selv. Som en respondent på lagførernivå uttrykte: «Jeg har heller lyst til å stå og lære troppen romdrill enn å runde av 10 minutter før for å sette meg ned og reflektere over dagen».

Observerte effekter satt i rammen av Kompetansem modell for lederutvikling

Den neste modellen som respondentenes utsagn vurderes opp mot er *Kompetansem modell for lederutvikling* (Hæren, 2018, s. 8–9). Gjennom tematisk analyse er respondentenes utsagn sortert og vurdert opp mot kompetanseområdene *selv-*, *sosial-*, og *fagkompetanse* for å vurdere om tiltaket har bidratt til utvikling som redegjort for i teorikapitlet. Overordnet så støtter denne kategoriseringen funnene fra Kirkpatrick's modell. Empirien fra fokusgruppene viser at det forekommer *respons*, *læring* og *adferdsendring* innenfor alle kompetanseområdene. Dette er gjennomgående i utvalget og

uttrykkes av respondentene slik: «*Tilnærmingen min har vært å adressere sosiale, faglige og lederskapsrelaterte utfordringer for å så komme med slutninger for hvordan jeg skal håndtere situasjonen bedre i fremtiden.*»

Respondentene sier at ved å aktivt reflektere over egen praksis har de blitt mer bevisst egne tanker og fremferd. De dreier også søkelyset bort fra å utelukkende fokusere på eksterne faktorer til hva en selv kan gjøre for å påvirke situasjoner. To av respondentene formulerer det slik:

For meg så er det den daglige bevisstheten rundt at man som oftest er en leder da når man er i samtale med hvertfall soldater da, og andre. Og det å være mer bevisst på egen adferd og egen måte å kommunisere på.

Ved å øke selvbevisstheten gjennom refleksjon, så tar jeg meg selv i at det er lettere å se innover [...] det er lett å tenke: «De er sånn, og sånn!», men det er lettere nå [...] å se innover og heller tenke på hva man kan gjøre annerledes og reflekterer rundt det, enn å reflektere om hvor dårlige de [soldatene] er.

Den økte bevisstheten på lederutvikling gjør respondentene mer bevisst andres handlinger, hvordan andre er, og hvordan dette påvirker en selv. Respondentene viser også større evne til å vurdere hvilken effekt de selv har på andre, og hva en kan lære av dette.

Respondentene gir uttrykk for at de gjennom refleksjon har blitt mer søkende. De ønsker i større grad tilbakemeldinger fra sine undergitte. Særlig lagførernivået som trenger «å ha noe å reflektere over» knytter eget utviklingspotensial mer til hvilken effekt de har på sine undergitte enn tidligere, slik som her: «Jeg var kanskje ikke like flink på det før [...], så tenker mer over tilbakemeldingene som soldatene gir da. Så er jo viktig å reflektere over det da, og hva dem sier, og hvordan kan jeg bli bedre».

Et paradoks er at det gjennomgående gis uttrykk for at det nesten utelukkende er selv- og sosial kompetanse det reflekteres over, svært lite handler om fagkompetanse. Respondentene uttrykker selv overraskelse over at resultatene er så skjevt fordelt på bekostning av fagkompetanse, særlig fordi de er vant til å fokusere på, og bekymre seg for fag. Eksemplifisert av disse to utsagnene:

[...] når jeg og [ansatt] hadde oppstartssamtale så ytret jeg jo at jeg synes det er det faglige som er det jeg kjenner mest utfordringer rundt. Men når jeg ser tilbake på refleksjonene mine nå, så er det jo mest egentlig det som går på sosial [kompetanse] som jeg synes er utfordrende da, så det er først nå jeg har fanget opp at det kanskje er det [...] jeg egentlig burde forbedre meg mer da.

Samme; selv-, og sosialkompetanse, ingenting fag. Og det er litt interessant fordi. Når jeg jobbet i en annen avdeling så var det nesten kun fag jeg reflekterte over.

Funnene i denne studien står således i kontrast til respondentenes forventinger, men også i kontrast til bacheloroppgaven til Arvola & Marker (2020) hvor respondentene opplevde et overveiende fokus på fagkompetanse. Dette understreker effekten av tiltaket i denne studien, som gjennom et enkelt verktøy leder oppmerksomhet og utvikling inn på de to andre kompetanseområdene.

Fagkompetansen er likevel ikke fraværende i denne studien da et tilbakevendende poeng er at respondentene opplever fagkompetanse som ivaretatt av andre arenaer eller verktøy enn den refleksive praksisen. De gir uttrykk for at refleksjon og læring innenfor *fagkompetanse* er noe som ivaretas i andre former under, eller etter gjennomført aktivitet (*after action review* (AAR), tilbakemelding, lagssamtaler osv.), og de ser ikke nødvendigvis behovet for å sette seg ned å reflektere ytterligere over det etterpå.

Det er så mye ting som fanger opp det [fagkompetanse] så da går ikke den refleksjonspæren på for meg, fordi, det, det er bare det er jobben liksom. Mens de to andre [selv-, sosial kompetanse] er mer sånn, det må jeg reflektere litt rundt for å for å lære av [...]

Utsagn viser at mange av de nevnte verktøyene og arenaene (AAR, hot washup etc.) heller ikke dekker opp erfaringslæring omkring *selv-* og *sosial* kompetanse i særlig grad, men nesten utelukkende fokuserer på fagkompetanse.

Utsagn og observasjoner som dette understøttes av at erfaring og lærdom som ble generert rundt fagkompetanse under feltøvelsen ikke blir tatt med tilbake inn i refleksjonspraksisen i garnison. Hovedsakelig fordi «det er verktøy som håndterer det allerede» som en respondent uttrykker det. Studien viser at det ikke etableres en mental kobling mellom feltaktiviteten og lederutviklingstiltaket. Det betyr kanskje at de anser fagkompetansen som ferdig håndtert ute i felt, men også at de ikke umiddelbart ser en sterk kobling fra den refleksive praksisen inn i den feltmessige utførelsen.

Fortolkning av respondentenes utsagn gir uttrykk for at fagkompetanse for respondentene i stor grad handler om feltdisipliner og oppdragsløsning i en feltmessig ramme, når de utøver sin feltmessige stilling. En vesentlig observasjon her er at respondentene øyensynlig ikke definerer tjeneste i garnison, med eksempelvis skarpe vaktoppdrag, som å inneholde erfaringer tilknyttet fagkompetanse.

Dette indikerer at respondentene skiller mellom daglig drift og det arbeidet de gjør i felt, hvor det feltmessige arbeidet er der «den ordentlige jobben gjøres». Dette kan dels skyldes at man på

Forsvarets undervisningsarenaer i hovedsak knytter lederutvikling til aktiviteter og føringsroller i felt «Fordi på Krigsskolen så reflekterer man jo etter hver gang man har hatt føring, og når du er ferdig på Krigsskolen, så har du jo føring kontinuerlig da. Og da funker det ikke på samme måte [...]». Dette skillet kan også skyldes at det ikke er god nok bevissthet omkring militær ledelses behov for veksling mellom lederskap og styring hvor begge er nødvendig for å etablere effektive ledelsesprosesser (Forsvarsstaben, 2020, s. 8–9; Grebstad & Johnsen, 2019). Det kan også skyldes at operasjonaliseringen av tiltaket i studien ikke har vært god nok til å legge til rette for refleksjon på de ulike arenaene, noe vi skal se mer på i forbindelse med forskningsspørsmål 3.

Når en stiller resultatene fra fokusgruppene opp mot kompetansemodellen for lederutvikling er det tydelig at den refleksive praksisen som tiltaket har lagt opp til har ført til at den enkelte leder har utviklet seg innenfor ett eller flere kompetanseområder. Vi observerer stor samvariasjon mellom det respondentene formidler og de forutsetningene som legges til grunn i Forsvarets normative dokumenter og lederutviklingsteori.

Respondentene viser særlig at de i løpet av perioden har blitt mer bevisst den daglige driften og vaktoppdragene som arenaer med lederutfordringer. Dette kan tyde på at den refleksive praksisen er med på å minske det mentale gapet mellom de ulike arenaene.

Observerte effekter av skriftlig refleksjon

Respondentene i studien er pålagt å nedtegne refleksjonene sine. Teorien sier at dette vil hjelpe til å gi større utbytte av refleksjonen og sørge for en bedre omsetting av erfaringer til læring (Densten & Gray, 2001, s. 121–122; Firing, 2007). Det å skrive senker også tempoet til hjernen og hjelper med å fokusere, noe som forebygger mental slagside (Kahneman, 2012). Respondentene bekrefter gjennom sine uttalelser i stor grad verdien av skriftlig refleksjon.

For å kunne måle effekten av skriftlig refleksjon er empirien kategorisert iht. *Firings* (2007) *medierende og emosjonelle prosesser*, som er nærmere beskrevet i teorikapittelet. Deretter er det vurdert hvorvidt den skriftlige nedtegningen av refleksjoner har gitt merverdi for respondentene og deres utvikling. Et gjennomgående trekk blant respondentene er at skriftlig refleksjon bidrar til en mer aktiv stillingstaking til erfaringene, og at de tilnærmer seg dem mer analytisk: «*For min del, så føler jeg, at den største effekten [av å skrive] har vært at jeg har tenkt mer kritisk på hva jeg har gjort selv som leder*», og «*Jeg har brukt bok under hele seansen, og ved å bruke boka, så føler jeg at jeg også tvinges til å reflektere mer analytisk [...], så når jeg skriver, så tenker jeg veldig mye mens jeg skriver*».

Det er flere utsagn som kan tyde på at systematisk nedtegning av erfaringer gir respondentene en mer analytisk tilnærming til hverdagen også utenom selve skrivingen. For flere av respondentene hjelper skrivingen også med å ta refleksjonen fra et emosjonelt utgangspunkt til en mer kognitiv prosess:

[...] [den] mer analytiske tilnærmingen man får til ting da. Jeg har kanskje en tendens til å, å på en måte belage meg litt på stridsledelse, og skyte litt fra hofta, men at gjennom litt mer systematisk refleksjon da så blir jeg automatisk litt mer analytisk i utfordringer, og ting som må løses, og det er en positiv effekt.

Horgen vektlegger emosjonenes plass i refleksjon og erfaringslæring «Gjennom å bli bevisst emosjonene og å reflektere over de gjennom kognitive prosesser, skapes forutsetninger for forståelse og mening» (2023, s. 7). Den skriftlige refleksjonen har her hjulpet en respondent til å utvikle en emosjonell respons til læring:

[...] [en situasjon] som jeg også reflekterte over, og var egentlig ganske forbanna på en offiser i et annet kompani [...] Og da hadde jeg ganske mange tanker skrevet ned på, hvorfor jeg, hvorfor han gjorde som han gjorde da. [...] Men så gikk jeg bort og pratet med han [etter flere runder med refleksjon]. Og så viser det seg at det, alt var egentlig bare basert på en misforståelse da. [...] så det fikk vi løst opp på en veldig ålreit måte, og gjorde at jeg har et mye bedre inntrykk av han etterpå. Mens «ikke-reflekterende meg» ville bare dømt han rett ned da.

Resultatene viser at respondentenes erfaring med skriftlig nedtegning av refleksjoner samsvarer godt med det teorien sier knyttet til aktivering av medierende og emosjonelle prosesser (Densten & Gray, 2001; Firing, 2007).

Selv om det er overvekt av positive erfaringer med skriftlig refleksjon, gir enkelte respondenter uttrykk for at de får lite utbytte av skrivingen. Det kan være at respondentene ikke opplever utbytte, eller det kan være andre underliggende årsaker. Det kan skyldes mangel på inkludering av *utviklingselementene*, i dette tilfellet *støtte*, i form av veiledning. Noe som underbygger dette behovet er at respondenter som opplevde lite utbytte av skrivingen endret oppfatning etter veiledning fra eldre ledere i kompaniet. Støtten hjalp dem «knekke koden» som dermed satt dem i stand til å i større grad få utbytte av skriftlig refleksjon som verktøy.

Oppsummert viser resultatene fra forskningsspørsmål 2 at det utviklede tiltaket har hatt god effekt og ført til lederutvikling. Særlig innenfor kompetanseområdene *selv-* og *sosial kompetanse*. Ved å sammenstille empirien og sammenligne denne med anerkjente modeller og teori viser det at lederne i studien har opplevd godt utbytte og læring av tiltaket, som igjen har ført til varierende grad av

adferdsendring. Muligheten for en fleksibel tilnærming til utførelse i kombinasjon med skriftligskriftlig nedtegning av refleksjon er elementer som øker effekten av refleksjonen. Vi ser dermed at de empiriske dataene passer inn i det teoretiske rammeverket som ble etablert i kartleggingsfasen. Dette er en indikator på at forskningen har god intern gyldighet (Yin, 2003, sitert i Johannessen et al., 2007, s. 187–188), og som samtidig underbygger konklusjonen i forskningsspørsmål 1 om tiltakets solide grunnlag i ledelseslitteraturen, og hensiktsmessige utforming.

Aksjonsforskningen som metode tar oss over i neste fase av syklusen hvor vi skal vurdere videreutvikling av det etablerte tiltaket. Til tross for at vi ser god effekt av daglig individuell refleksjon så gir respondentene uttrykk for at en gjennom tilpassing kan få enda bedre uttelling, noe vi skal se på i forskningsspørsmål 3.

4.3 Hvordan bør tiltaket videreutvikles i lys av funnene i studien?

Studien viser at det er fullt mulig å iverksette lederutviklingstiltak som samsvarer med Hærens konsept for lederutvikling i en stående hæravdeling, og samtidig være godt tilpasset handlingsrommet som ligger innenfor kompanistrukturen. Tilbakemeldingene fra lederne gav tydelige indikasjoner på hvilke områder som kunne videreutvikles for å optimalisere effekten. Ettersom tiltaket har hatt ønsket virkning, vil endringer som implementeres til neste syklus fokusere på å optimalisere effekten for lederne fremfor å gjøre vesentlige endringer i strukturen. Forskningsspørsmål 3 vil besvares ut fra respondentenes tilbakemeldinger og drøftes opp mot det teoretiske rammeverket for å forbedre tiltaket til neste syklus i aksjonsforskningen.

Gjennom den tematiske analysen har respondentenes tilbakemeldinger og vurderinger knyttet til forbedring av tiltaket blitt inndelt i kategorier med følgende hovedfunn: teoriundervisningen i forkant av studien kan med fordel nivelleres til ledernivåene. Dernest vurderes forbedringspotensialene knyttet til den praktiske gjennomføringen i kompaniet. Her sier respondentene at de ønsker noe tydeligere rammer for refleksjon med periodisering av tema, utnyttelse av praksisfellesskap, aktiv bruk av utviklingselementene, samt tydeligere integrering i tjenesten og forankring i organisasjonen.

Teoriundervisning

Alle nivåene i kompaniet gir uttrykk for at teoriundervisningen var tilstrekkelig for å kunne gjennomføre tiltaket i praksis. Flere pekte på at den kompetansehevingen som ble gitt skapte stor entusiasme for prosjektet. Følgende utsagn er illustrerer dette: «For min del så satt jeg bare igjen den dagen og tenkte at det var en sinnsykt bra dag, og at jeg gjerne skulle hatt en hel dag til med akkurat det samme, bare gå enda mer inn på de samme temaene».

Det ble dog påpekt et behov for nivellert undervisning da lagførernivået opplevde at de hadde dårligere forutsetninger for å benytte teorien som ble presentert i undervisningen. En respondent uttrykte det slik:

[...] Jeg føler det ble for, kanskje for tynt for de som hadde gått Krigsskolen. [...] Mens for mange var det helt nytt, og kanskje litt for mye [...]. Du har hatt mer utvikling av, mer utbytte av det hvis man hadde delt kompaniet i to [...]

Om man vurderer respondentenes tilbakemeldinger under ett så synliggjøres et forventet kompetanseskiller mellom ledernivåene i studien. Selv om lagførernivået selv oppgir at kompetansehevingen var tilstrekkelig for å gjennomføre tiltaket, og basert på besvarelsene hadde et godt utbytte av den refleksive praksisen, viser gjennomgangen at dette ledernivået vil kunne ha en opplevd økt effekt om teorien tilpasses noe.

Den praktiske gjennomføringen av tiltaket

Når vi ser på evaluering av tiltaket og studiens forbedringspotensial for neste syklus i aksjonsforskningen er respondentene relativt homogene i sine tilbakemeldinger. En gjennomgang viser at de største utviklingsmulighetene er knyttet til bruken av praksisfellesskap og temainndeling av refleksjonen, bedre integrering av tiltaket i tjenesten og forankring i organisasjonen, samt behovet for å inkludere utviklingselementene i neste syklus.

UTVIKLINGSELEMENTENE

Studien valgte i utarbeidelsen av tiltaket å ikke inkludere utviklingselementene *vurdere, utfordre, støtte*. Dette fordi vi ønsket en så åpen tilnærming som mulig i første del av aksjonsforskningen, slik at refleksjonen alene ville stå i fokus. Tilbakemeldingene fra respondentene tilsier at utviklingselementene bør inkluderes i neste syklus. Flere respondenter har gitt uttrykk for behov for utviklingselementet *støtte*, gjerne i form av samtaler med andre, i grupper, eller som veiledning, slik som vist her:

Ja rent sånn med tanke på effekt ja, så tror jeg ville ha fått mere effekt av å ha en sparringspartner [støtte] på de punktene hvor jeg er usikker på hva en egentlig ønsker å oppnå med det her. Hva er effekten jeg får av det? For av og til så blir det litt sånn ymse, ei gråsone der.»

Respondentene gir også uttrykk for at det er rom for å benytte de andre utviklingselementene; *vurdering* og *utfordring*, som vist i det neste sitatet. Her peker en av respondentene på en arena hvor *vurdering* og *utfordring* med fordel kan inkluderes:

[...] på lagførerskolen så var det veldig ofte sånn lagssamtaler, og i begynnelsen var det veldig tørt sant? Veldig snille tilbakemeldinger. Men på slutten så var det veldig brutale, brutalt ærlige tilbakemeldinger [vurdering og utfordring]. Og det gjorde jo at man faktisk tenkte over handlingene sine da, og fikk et ønske om å endre på ting og det kan jo og være positivt ment, at du får gode tilbakemeldinger, sånn at du tenker at det her gjør jeg bra, og du øker motivasjon til å fortsette med de gode tingene da. Men jeg, jeg føler at å bare skal gjøre det for min egen del. Det krever mye indre motivasjon da, som ikke jeg har per nå.

Et resultat som ikke er en direkte effekt av tiltaket i studien, men som likevel bør inkluderes i kategorien *utviklingselementer* er respondentenes tendens til å fokusere på «negative refleksjoner». Nesten konsekvent gir respondentene uttrykk for at refleksjonene deres handler om noe de oppfatter de må gjøre bedre, eller områder med forbedringspotensiale. Refleksjonens utgangspunkt er dermed alltid med et visst negativt fortegn. Svært få refleksjoner kommer som en følge av en situasjon respondentene opplevde som særlig bra håndtert, eller en positiv opplevelse de selv har identifisert. Positive refleksjoner baseres nesten utelukkende på direkte positive tilbakemeldinger fra andre.

Og så kan jeg legge til at refleksjonen går hovedsakelig på. Kun refleksjon over utfordringer, jeg finner meg sjelden i å reflektere over at noe har vært bra, eller at man har vært bra.

[...] det er lett å identifisere seg selv da, når man synes man er for dårlig. Men så synes jeg, at det er i Forsvaret, så det er lite skryt og hvert fall i den avdelingen her så opplever jeg lite skryt fordi man er ikke, det er ikke så mye samvirke.

De positive refleksjonene jeg har hatt har vært på bakgrunn av konkret skryt jeg har fått for noe jeg har gjort [...] det er ikke mange positive opp mot alle utfordringene. Det er en ganske tung overvekt med utfordringer da.

Disse uttalelsene belyser en trend innen manøverkompaniene som forskeren selv har identifisert som leder. Forsvaret og Hærens manøveravdeling fostrer en kultur som stadig streber etter å bli bedre. Det ligger implisitt i profesjonen at det ikke er plass til andre plasser i strid. Dette er selvfølgelig helt riktig, men det kan også føre til et unødvendig negativt fokus og stadig fokus på alt

man ikke får til. Dette berører et viktig aspekt ved utvikling generelt, nemlig at man finner det man leter etter. Å utvikle ledere som kun jakter etter det som ikke er bra nok, både ved seg selv og sine undergitte, vil kunne produsere et uheldig bekræftelsesbias og et dårlig arbeidsmiljø.

Det har tilkommet flere beretninger fra ledere i tilsvarende kompanier. Det vedvarende negative fokuset står i sterk kontrast til hvordan man i Hæren snakker om at man skal ta frem «3 sustain»²⁵ i evalueringen av aktiviteter. Nivådannende utdanning i Forsvaret lærer oss at «reserven skal settes inn der man har fremgang», det må vi bli bedre til i denne sammenhengen. Det å ta tak i denne erfaringen kan potensielt gi eksponentiell vekst for lederne. Ved å bli bevisst hva man gjør bra, og gjøre mer av dette, kan det bli lettere å håndtere de tingene man ikke gjør så bra, og gi en form for dobbel effekt.

For å legge til rette for en slik dreining av fokus kan utviklingselementene utnyttes.

Utviklingselementene *vurdering, utfordring og støtte* bør i denne sammenhengen benyttes til å aktivt tvinge lederne til også å fokusere på det de gjør bra.

PRAKSISFELLESSKAP

Respondentene viser at individuell refleksjon gir økt bevissthet og utvikling i seg selv, men får ytterligere verdi når det løftes i et *praksisfelleskap*, noe som er i henhold til teorien (Bjørnsrud & Gjems, 2019). Tatt i betraktning Forsvarets kollektive natur, underbygger dette viktigheten og betydningen av at refleksjonspraksis bør ha et element av felleskap. Flere av respondentene gir uttrykk for at fokusgruppeintervjuene i studien tjente denne hensikten, og førte til nettopp større bevissthet og utvikling ved at det genererte diskusjoner som fremmet større innsikt gjennom å belyse sider de ikke hadde sett på egenhånd. Respondentene diskuterte hvordan dette kunne utvikles videre:

Hvis det hadde blitt sånn at troppene satt seg ned og snakket om det de hadde gått igjennom og hvordan de hadde opplevd hverandre. Det tror jeg kunne hjulpet mye på videre refleksjon rundt eget lederskap [...].

Jeg tror det kunne hatt ganske stor effekt, å ha en litt sånn litt sånn selvreflektering om noe, så ta det med inn i en gruppe og reflektere, og så tilbake inn i hodet ditt.

Ved å aktivt benytte ulike praksisfelleskap i kombinasjon med den refleksive praksisen kan en oppnå økt effekt. Noen ganger kan det være i rammen av laget, andre ganger på samme nivå i kompaniet,

²⁵ Som en del av en *after action review* skal en som oftest komme frem til tre punkter som videreføres og tre som bør forbedres; «3 sustain – 3 improve».

som lagførersamtaler eller troppssersjantforum. Flere av respondentene gir uttrykk for at den refleksive praksisen kan gi et godt grunnlag for å bidra inn i slike felleskap. Det å få ta del i andres situasjoner og dele egne erfaringer med refleksjon på ulike arenaer vil kunne bygge en bedre forståelse for rollen som militær leder, noe Horgen vektlegger i oppbyggingen av ledelsesmodulen på *Videregående befalsutdanning 3 (VBU3)* ved FHS (Horgen, 2023).

TEMAINNDELING

Flere av respondentene oppgir at den åpne tilnærmingen i studien gjør det vanskelig å fokusere refleksjonen og utfordrende å «finne noe å reflektere over». For å få hjelp til å komme i gang med den refleksive praksisen tar flere av respondentene til orde for en strukturering av refleksjon etter tema. Flere gir også uttrykk for at dette kan hjelpe med å styre diskusjoner i praksisfelleskap, gjerne med en inkludering av utviklingselementene *utfordring og støtte*.

[...] det er et sånt tema da som alle har sammen. Og kanskje neste uke så er det [noe annet] da, for eksempel? [...] Og så hadde det vært noe annet uken etter det. Da tror jeg det hadde gjort det litt lettere da, stykket det opp litt, men fortsatt fått reflektert.

[...] 8 uker er såpass. Det er ganske lenge, og det er fort gjort å dette av. Så jeg tror man til fordel kan, kanskje annenhver uke, eller et eller annet, ha noen grupper hvor man setter seg ned om det er en halvtime, hvor det er en viss. Noen hjelpespørsmål, hva man kan prate om [...] og dele erfaringer sånn at da er det også en viss kontrollfunksjon der, at det faktisk skjer og da man kan få inspirasjon hvis det ikke har skjedd fra andre [...].

De ser det som hensiktsmessig med strammere rammer og en utpekt retning for refleksjonen. Det kan gjøres gjennom å reflektere over spesifikke tema eller «dele opp» kompetansemodellen i biter som kan fokuseres på, i kortere perioder. Dette beskrives blant annet av Lacerenza (2017, s. 1704), og kan fungere som en hensiktsmessig støtte til aktiv bruk av refleksjonsfellesskap.

INTEGRERING I TJENESTEN

Respondentene og litteraturen er ens om at koblingen til, og integreringen i, daglig praksis gir godt utbytte. Respondentene plukker opp situasjoner fra hverdagen og nytter disse til refleksjon. Det bekrefter i stor grad prinsippet om lederutviklingens anbefalte nærhet til kontekst og daglig praksis. Respondentene gir gjennomgående uttrykk for at feltøvelsen som utviklingsarena var den som i størst grad gav mulighet for «reell» refleksjon omkring eget lederskap. Det er også i den rollen at de opplever at de utfører sin «egentlige lederjobb» som vist gjennom dette sitatet:

Jeg føler at det er veldig naturlig i felt, å reflektere, for der ser soldatene alltid til meg da. Fordi der er jeg nærmeste leder. Og i tillegg så er jeg i føringsrolle sant, med at vi løser oppdrag, og da kan jeg tenke over min egen handling. Løste vi det her sånn som det burde ha vært løst, eller kan det gjøres på andre måter også?

På samme tid gir de uttrykk for at de ikke klarte å utnytte potensialet feltøvelsen gav som utviklingsarena. De fleste respondentene opplevde en utfordring i å holde på rutinene sine for refleksjon i felt. Dagene var tettpakket med aktivitet og flere gir uttrykk for at når de kom på at de skulle ha reflektert så var det for sent. Respondentene oppgir at felthverdagen ikke gir rom for refleksjon, og at såkalt «stubbetid» er fylt opp av feltmessige gjøremål.

Enig med [respondent] om at det er lettere å finne ting å reflektere over når vi er i felt, men opplever det vanskeligere å reflektere. Når vi er i garnison, så drar jeg hjem, og da er det rolig og stille, og da kan være reflektere, mens når jeg er på vakt, eller i felt, så fanger jeg opp flere ting som er sånn: «Det her burde jeg reflektert over/rundt», men så er jeg ikke hjemme før om 3 dager da, og da går det i glemmeboka, eller jeg husker ikke hva jeg burde, eller faktisk tenkte over.

Det respondentene klart viser er et mønster vi også ser i annen tjeneste som garnisons- og vaktjeneste, og daglig drift. Respondentene opplever ofte at de dagene hvor det er mye å reflektere over så sliter de med å finne tid og rom til å gjennomføre.

Dette kan være som følge av tidspress, men det kan også tyde på manglende evne til å prioritere refleksjon og lederutvikling fremfor annen aktivitet. Dette understøttes av uttalelser som viser at selv med eksplisitt oppdrag og forankring fra kompaniledelsen har respondentene utfordringer med å «finne tid» og etablere rutiner til å utføre selve refleksjonen hver dag. De fleste respondentene har i løpet av studien opplevd perioder hvor det har gått to til tre, eller flere, dager mellom hver gang de har hatt kapasitet til å reflektere. Mange beskriver at de går hjem og reflekterer hjemme etter arbeidstid, og at de derfor mister «muligheten til å reflektere» i en øvelsesarena, eller om dagen blir så lang at det ikke er rom for det på kvelden. At det ikke oppleves som en del av den daglige tjenesten å bruke tid på refleksjon i arbeidstiden er et signal om at refleksiv praksis ikke er så godt integrert i tjenesten som var intensjonen da tiltaket ble utviklet.

Dette er en interessant observasjon da refleksjon i ulik utførelse er en integrert del av de ulike militære lederutdanningene (Krigsskolen, 2021; Aas, 2022), og fordi «FHS skal [...] utdanne ledere som er i stand til å gjennomføre lederutviklingsaktiviteter innlemmet i daglig praksis og operasjoner» (Horgen, 2023). Det at respondentene opplever en manglende overføringsverdi av dette til sin daglige praksis samsvarer med funn fra det laveste ledernivået og tidligere studier.

Som eksempel gir respondentene på tropps- og kompaninivå helt eksplisitte tilbakemeldinger på at de opplever en manglende forbindelse fra utdanningen til daglig praksis når det kommer til praktisk gjennomføring av lederutvikling, og verktøy for dette. De beskriver et manglende fokus på å operasjonalisere kunnskapen fra utdanningen når de tiltrer sine stillinger i avdeling. Som Arvola & Marker peker på så fokuseres det da hovedsakelig på fagkompetanse fremfor ledelse og lederutvikling (2020).

[...] jeg tror det burde kanskje være sånn som på slutten nå [av Krigsskolen], å ta opp tråden på hvordan man skal fortsette med dette i avdeling. Fordi på Krigsskolen så reflekterer man jo etter hver gang man har hatt føring, og når du er ferdig på Krigsskolen, så har du jo føring kontinuerlig da. Og da funker det ikke på samme måte å ha et refleksjonsnotat hver dag, men kanskje ha en innføring i det du har vist oss nå da, mer dagligdags refleksjon som et verktøy.

Respondentene gir uttrykk for at de opplever det som et paradoks at når de etter endt utdanning befinner seg i en «føringsrolle hele tiden» så forsvinner, eller eksisterer ikke, tydelige rammer eller verktøy for å drive systematisert lederutvikling. De gir samtidig uttrykk for et ønske om at de verktøy de tilføres under utdanning bør ha en klar kobling og mulighet for videre bruk etter at uteksaminering, på lik linje med tekniske og taktiske verktøy og ferdigheter.

En god sammenligning er PBP²⁶ da. På Krigsskolen får man en god PBP-pakke [...] Der føler jeg det er i hvert fall større grad av oppfølging da, på PBP. [Enn] på veilederbiten da, de samtale jeg har med vernepliktige eller med ansatte, i hvilken grad får jeg på tilbakemelding eller kan vokse på det da? For det er, nå er man på en måte kontinuerlig i en situasjon hvor man bedriver ledelse, og da oppleves det som om sånn lederutvikling nok er litt sånn underordnet fordi man ser på, hva er det man skal gjøre akkurat her og nå, [...]

Det kan være flere medvirkende faktorer til hvorfor det blir slik. Respondentene indikerer at verktøy som tilføres under utdanning er for omfattende og ressurskrevende til å bli relevante verktøy i daglig tjeneste.

En annen grunn kan være at man i for liten grad operasjonalisere bruken av verktøyene for lederne i overgangen fra utdanningssituasjon til daglig praksis, slik som PBP-eksempelet over. Det aspektet er interessant da lederutvikling skal være en integrert del av fag- og funksjonsutdanning ved Hærens Våpenskole (Hæren, 2018, s. 7, 10–11) nettopp for å sørge for dette.

Andre aspekter kan være at avdelingene besitter for liten kunnskap om verktøyene som lederne bringer med seg og dermed ikke planlegger for bruk eller integrering av disse i sin stridsrytme. Fjærli

²⁶ PBP: Plan og beslutningsprosess

(2021, s. IV) har pekt på dette som en bekymring i Luftvern bataljon Ørland og det er ikke usannsynlig at det er noe tilsvarende i Hæren.

Fordi lederutvikling i for liten grad blir gitt som et oppdrag med høy nok prioritet og ressurssetting, fører det til at det prioriteres ned til fordel for andre «viktigere» oppgaver i den daglige tjenesten. Horgen (2021) peker i sitt innlegg på dette som en gjentakende utfordring, men viser også til en avdeling som med eksplisitt fokus og prioritering fra sjefen viser hvordan dette kan løses.

Den manglende koblingen mellom utdanning og praksis for kadettene kan svare for noe av utfordringen med at lederutvikling ikke gjennomføres etter intensjonen i KLLU. De kadettene som uteksaminerer fra krigsskolene blir meget snart sjefene som FGL og KLLU ansvarliggjør for lederutvikling. Det er utfordrende når de ikke er tilført gode nok verktøy for det, eller at det er en prioritert aktivitet i avdelingen.

For å bøte på dette anbefales det (som i tidligere studier) at man ser på samarbeidet mellom FHS, Hæren og HVS for å sikre at en hensiktsmessig kobling mellom utdanning og praksis, samt en prioritering som gjør lederutvikling til et reelt oppdrag ved avdeling.

Oppsummert tilsier empirien i studien at refleksiv praksis ikke er enkelt for alle deltakerne. Det fordrer tid, prioritering og mentalt overskudd, samt planlegging og integrering. I hovedsak er det de yngste lederne som opplever det utfordrende å «få til» refleksjonen, det er også den gruppen som har minst autonomi i hverdagen, dvs. at de i minst grad kan styre egen tid. Dette peker på at det også i den feltmessige settingen må gjøres en aktiv innsats for å gjøre plass til den refleksive praksisen. Den kan ikke være en prosess i tillegg til, eller «utenpå» avdelingens normale aktivitet. Horgen (2021) poengterer at «Å bringe refleksjon over lederpraksisen inn i hverdagsarenaene under møter, øvelse, trening og oppdragsløsning, er like viktig som alle andre arbeidsoppgaver». Hun går videre til å presisere at dette krever reell forankring av lederutvikling fra toppen og ned, hvor alle nivå ansvarliggjøres. Dette forsterkes av empiri fra tropps- og kompaninivået i studien som gir uttrykk for en manglende kobling mellom utdanningsinstitusjonene og den daglige tjenesten. Erfaringene understøttes av empirien i studien som viser at dette gir utfordringer når en skal drive systematisert lederutvikling.

FORANKRING AV LEDERUTVIKLING

Forankring ble mye diskutert i gruppene, særlig troppsnivået uttrykte dette som viktig. Alle nivåene er enige i behovet for forankring, men det synes vanskelig for nivåene å evaluere sin egen rolle i forankringen. Kompanisjefen sier han ikke umiddelbart ser hvordan han kunne «forankret det mer»,

mens tropps- og lagførernivået, gir uttrykk for et ønske om sterkere forankring på kompani og bataljonsnivå. Dette sitatet er fra lagsnivå: «Hvis det skulle vært bedre nå så må måtte det vært mer forankret i kompani da. Spesielt da fra kompaniledelsen da». Mens kompaninivået på samme tid gav uttrykk for dette:

Og så tror jeg at, eller jeg har veldig troa på hvordan man snakker om ting har en effekt på hvordan vi får det til, og det når, vi skal få det til på kompaninivå, så må det forankres hos troppssjefene, som er på en måte de kulturbærerne egentlig i kompaniet, så vi kan jo vi si hva vi vil på kompaninivå. Men hvis toppsjefen sier at det er tull, eller fnyser av det, så går ikke det ned til lagførerne.

Disse uttalelsene demonstrerer hvor viktig det er forankre en felles forståelse for hva man skal gjøre, og hvordan det skal prioriteres. Denne forankringen finner vi igjen når respondentene snakker om integrering i tjenesten, der de eldre lederne i stor grad setter premissene for hvordan refleksiv praksis blir prioritert.

Basert på de eksplisitte og fortolkede tilbakemeldingene fra respondentene kan en oppsummere følgende anbefaling for justering for neste aksjonsforskningscyklus: Det bør opprettholdes med en ambisjon om 10-15 minutter individuell skriftlig refleksjon hver dag. Fordi det er utfordrende for en del å få grep om refleksjonen er daglig ambisjon viktig. Refleksjonsmuskelen er en muskel som trenes best hvis den trenes litt hver dag, ikke veldig mye en sjelden gang. Når praksisen er godt etablert så kan en eventuelt vurdere en lavere frekvens.

For at refleksiv praksis skal ha effekt så må det planlegges med. Denne planleggingen bør ta høyde for at refleksjonen deles inn i kortere perioder etter tema. Det fratår ikke den enkelte muligheten til å reflektere fritt, men det støtter særlig lagførernivået der omdanning fra teori til praksis er svakest, og legger til rette for utnyttelse av utviklingselementene og praksisfelleskap i større grad. Hvis mulig så kan den enkelte periode understøttes med spesifikk kompetanseheving som danner grunnlaget for effektiv og styrt refleksjon. Med dette bakteppet må avdelingene tilpasse tiltaket til egne rammebetingelser og aktivitet, og samtidig avgjøre hvordan praksisfelleskap og utviklingselementene kan integreres inn i dette.

Oppsummert viser respondentenes tilbakemelding at tiltaket som er benyttet i studien kan gi større grad av effekt ved å inkludere utviklingselementene *vurdering*, *utfordring* og *støtte* aktivt. Hvis man i tillegg integrerer disse i ulike former for praksisfelleskap som legger til rette for omsetting av erfaring til læring i felleskap så vil det være en fordel. For å etablere refleksjon som et brukbart verktøy etterlyser respondentene også kortere tidsperioder for refleksjon med tydeligere retning, gjerne i

form av et tema. Respondentene ser også på en tydelig forankring i avdelingen, og integrering av refleksjon inn i andre, allerede eksisterende arenaer som en fordel for å sikre faktisk utførelse. Disse betraktningene stemmer godt overens med ledelseslitteraturen og Forsvarets retningslinjer. Det at studien med sin åpne tilnærming har trukket samme konklusjoner styrker funnene i forskningsspørsmål 3 og gjør at disse vil bli hensyntatt i den neste syklusen av aksjonsforskningen.

Studien har med dette svart ut problemstillingen og forskningsspørsmålene. For å gi en oversiktlig og ryddig fremstilling av studiens funn vil dette oppsummeres og konkluderes i neste delkapittel.

5 Oppsummering og konklusjon

5.1 Oppsummering

Formålet med denne studien var å se om vi kunne operasjonalisere *Konsept for leder- og ledelsesutvikling i Hæren (KLLU)* innenfor rammene til et manøverkompani, og vurdere potensielle effekter. Studiens design tar derfor utgangspunkt i aksjonsforskning, som er særlig relevant for å studere og forbedre praksis.

Forsvaret har rammebetingelser og forutsetninger som i særlig grad legger til rette for lederutvikling. Det er en samordnet organisasjon med selekterte og utdannede ledere. Førende normative dokumenter samsvarer godt med evidensbasert forskning hva gjelder forutsetninger for lederutvikling. Dette gir mulighet for lederutvikling i daglig praksis og flere ulike arenaer der lederutvikling kan integreres, også uten tilførsel av ytterligere ressurser.

Vi har studert Forsvarets normative dokumenter, begrensningene man finner i et manøverkompani, og gjennom denne undersøkelsen utviklet et tiltak for lederutviklingen basert på KLLU.

Basert på funnene fremstod individuell refleksjon over daglig praksis som det tiltaket som dekket det operative behovet, samtidig som det var forankret og validert gjennom lederutviklingslitteraturen. Med utgangspunkt i Kolbs erfaringslæringscyklus ble *Integrated Reflective Cycle (IRC)* valgt som praktisk modell for refleksjonen.

KLLU må operasjonaliseres for å kunne implementeres etter intensjon, og vi har bruk et manøverkompani for å eksemplifisere hvordan dette best kan gjøres. Studien er gjennomført i tre faser; kartlegging og utvikling av et lederutviklingstiltak, gjennomføring av tiltaket, før måling av effekt med påfølgende videreutvikling av tiltaket. Forskningsspørsmålene har da vært; 1) *Hvordan kan KLLU operasjonaliseres til bruk for et kompani?* 2) *Hvilke effekter vil oppstå som følge av denne operasjonaliseringen?* 3) *Hvordan bør operasjonaliseringen videreutvikles i lys av funnene i studien?*

Studiens analyser er basert på forskningsbasert lederutviklingsteori, Forsvarets normative dokumenter for leder- og ledelsesutvikling, og data generert gjennom intervjuer av fokusgrupper.

Resultatene viser at å hensynta avdelingens rammebetingelser og begrensninger er en kritisk faktor for å oppnå faktisk utførelse. På tross av en struktur som åpner for relativt lite handlingsrom, er det tilstrekkelig med muligheter på kompaninivå til å kunne drive lederutvikling slik tiltaket viser. Tre faktorer må tilfredsstilles; 1) hensynta rammebetingelser, 2) benytte tiltak og verktøy som er

gjennomførbare ved avdeling 3) sørge for nødvendig forankring og prioritering av lederutvikling i hele linja.

Svakheter i systematisert lederutvikling i Hæren, etter nivådannende utdanning, kan være et resultat av at man ikke tar innover seg rammebetingelsene i avdeling i stor nok grad. Dette er i tråd med tidligere studiers konklusjoner (Bjørnæs, 2012; Hågensen & Martinsen, 2019; Marker & Arvola, 2020; Aarflot, 2022) om at lederutvikling må på agendaen og avklares mellom Forsvarets Høgskole, Hæren og Hærens Våpenskole for å få ønsket effekt. Dette handler om prioritering. Skolene må ta inn over seg hvilket handlingsrom man som leder har når man kommer ut i avdeling. Avdelingene må også vite hva skolene underviser, hvilke verktøy lederne har med seg og hvordan dette kan følges opp og omsettes, etter endt utdanning (Fjærli, 2021; Aas, 2022). For å avhjelpe et slikt arbeid vil det være et poeng å arbeide videre med et felles kunnskapsgrunnlag og begrepsforståelse som argumentert av Hjortmo (2023c, s. 6).

At refleksiv praksis fører til lederutvikling, er noe både litteraturen og denne studien viser. Dette gjelder særlig innen kompetanseområdene *selvkompetanse* og *sosial kompetanse*. Refleksjonen gjør lederne mer bevisst seg selv, og andre, og har ført til endret adferd på alle ledernivåene, selv om det varierer mellom aldersgrupper. Hvorvidt lederutviklingen har fått spillover i bedre ledelsesprosesser i kompaniet er ikke mulig å måle på dette tidspunktet i forskningen, men et tilsvarende tiltak gjennomført et annet sted med lenger tidshorisont kunne utforsket en slik problemstillingen nærmere.

Skriftlig refleksjon er en av grunnforutsetningene i tiltaket, og vi ser at skriftliggjøring øker effekten av refleksjonen i stor grad. Det gjør refleksjonene mer analytisk og mindre drevet av følelser, som igjen bidrar til å redusere mental slagside. Skriftlig refleksjon gjør også refleksjonen gripbare for anvendelse inn i ulike arenaer for lederutvikling utover den personlige, og kan benyttes ifm ulike praksisfelleskap eller arenaer, som eksempelvis medarbeidersamtaler. Respondentene gir uttrykk for at de skulle ønske de hadde refleksjoner fra lenger tilbake i tid å se tilbake på, hvilket indikerer at tiltaket kan være et aktivt verktøy over lengre tid slik litteraturen peker på er hensiktsmessig (Lacerenza et al., 2017; McCauley et al., 2010).

Et viktig poeng innen aksjonsforskning er at det skal foregå i flere sykluser, der et vesentlig punkt er videreutvikling i slutten av hver syklus. Grunnet studiens rammebetingelser har vi kun hatt anledning til å gjennomføre en syklus, men vi evaluerer studiens resultater slik at forskningen skal kunne videreføres direkte som en ny syklus.

Teoriundervisningen deltakerne gjennomgikk i forkant av studien produserte tilbakemeldinger på at den fungerte etter hensikt, men at den med fordel kan nivelleres til ledernivåene, mer spesifikt til lagførernivået for å oppnå økt effekt. Mange av momentene som kommer frem i studien er knyttet til utvikling av ledere på lagførernivået. I samsvar med litteraturen er dette de lederne som har størst potensial for utviklingen av sine lederegenskaper (McCauley et al., 2010), men som har minst rom for å gjøre det innen et militært system da de har minst autonomi i sin rolle.

På tross av dette viser særlig lagførernivået at de i løpet av perioden har blitt mer bevisst den daglige driften og vaktoppdragene som arenaer med kontekstrelevante utviklingserfaringer. Dette kan tyde på at den refleksive praksisen er med på å minske det mentale gapet mellom de ulike arenaene og i større grad treffe deres rolle spesifikt.

Dernest viser respondentene tydelig at det bør vurderes å forbedre den praktiske gjennomføringen ved å gi tydeligere rammer for refleksjon med periodisering av tema, mer bruk av praksisfellesskap og aktiv bruk av utviklingselementene. Tiltaket vil sannsynligvis gi større effekt gjennom å inkludere utviklingselementene *vurdering, utfordring og støtte*, basert på at flere respondenter ytret behov for en form for veiledning, sparring eller utfordring, i løpet av tiltaket. Tydeligere rammer og kortere tidsperioder kan hjelpe med å «få folk i gang» med refleksjonen, uten at det går på bekostning av tiltakets fleksibilitet. Et moment som kom opp i forbindelse med utviklingsmomentene er knyttet til de av respondentene som har gjennomgått Krigsskole. Respondentene på tropps- og kompaninivå er tydelige på at de opplever en manglende forbindelse mellom utdanningen og daglig tjeneste knyttet til praktisk gjennomføring av lederutvikling, og verktøy for dette. Respondentene belyser et manglende fokus på å operasjonalisere kunnskapen som kadettene blir tilført på Krigsskolen. Spesielt fordi dette er lederne som står ansvarlig for å drive lederutvikling i egne enheter.

Det er viktig å innlemme lederutviklingstiltaket i den daglige praksisen på en slik måte at det faktisk blir gjennomført. Resultatene viser at å legge en refleksjonsdel mer eller mindre ukritisk inn som en aktivitet på slutten av dagen åpner for at refleksiv praksis oppleves som et tillegg til, fremfor en del av, den daglige tjenesten. En konsekvens er at travelhet, eller økt friksjon i tjenesten fører til reduksjon eller fravær av refleksiv praksis. Dette krever et kontinuerlig fokus og en oppfølging av uttalte prioriteringer slik at praksisen får tid til å etablere seg som en rutine.

5.2 Studiens bidrag

Med studiens problemstilling lagt til grunn har studien løftet frem både empiriske, teoretiske og ikke minst praktiske bidrag. Det eksisterer begrenset med empiriske undersøkelser av denne typen, og

studien har frembragt ny og unik kunnskap om sammenhengen mellom teoretiske konsepter for lederutvikling og implementering av slike i en gitt militær kontekst. Denne kunnskapen vil på sikt skape økt forståelse for hvilke tiltak som faktisk virker og dermed bidra til en økt praktisk lederutvikling i Hæren spesielt, men også i den militære profesjonen generelt. Studiens innretning i form av aksjonsforskningsdesign, vil også kunne kaste nytt lys over eksisterende teorier og modeller for lederutvikling, med særlig vekt på den militære konteksten.

5.3 Studiens styrker og begrensninger

Studiens styrker og begrensninger må vurdere studiens evne til å fremskaffe troverdige data, hvorvidt funnene i undersøkelsen kan generaliseres og om det er trekk ved datainnsamlingen og analysen som kan påvirke resultatet.

Studien har et solid design. Den er metodisk gjennomarbeidet for å fremme et teoretisk fundamentert tiltak som har generert data som i stor grad samsvarer med det modellene og teorien sier. Studien har sterk intern gyldighet da alle forutsetningene lagt til grunn i metodekapittelet er ivaretatt uten endring. Vi opplever også høyt samsvar mellom de ulike ledernivåene i kompaniet, noe som styrker påliteligheten i resultatene de genererer.

Studien og tiltaket er ikke lagt opp for å drive ledelsesutvikling, altså hensynta de prosesser som skjer mellom deltakerne. Dette kan i noen grad hensyntas gjennom den anbefalte inkluderingen av utviklingselementene og aktiv bruk av praksisfelleskap i kommende sykluser.

Aksjonsforskning er ment å gjennomføres i sykluser med utvikling for hver syklus.

Rammebetingelsene i studien tillot kun én syklus. Ideelt sett burde det vært gjennomført en til to sykluser til på bakgrunn av funnene. På denne måten kunne man generert enda sikrere data og jobbet videre med de faktorene som studien har påpekt at må utvikles for økt effekt. Tiden ble prioritert på å gjøre tiltaket i denne syklusen lang nok til at dataene på en god måte representerer de faktiske forhold, også i perioder uten oppfølging fra forsker, eller når det ligger friskt i minne.

Det å måle lederutvikling er vanskelig. Selv om Kirkpatrick's modell er anerkjent gjør metoden med å tolke svarene til respondentene inn på nivåene at den ikke følger normal anbefaling på innsamling av disse dataene. Igjen ser vi at når uttalelser og erfaringer sammenstilles fra intervjuene sammenstilles så er det mulig å se trender på alle nivå som tyder på at resultatene er gyldige. Til sammen er måten data sammenfaller med teorier og modeller så samsvarende at de styrker studiens funn (Yin, 2003, sitert i Johannessen et al., 2007, s. 187–188).

I utgangspunktet er det ikke mange nok undersøkelsesenheter (kompanier) til å kunne generalisere (Jacobsen, 2015, s. 87). Det er dog redegjort for i metodedelen, da forskerens kjennskap til

organisasjonen gjør at vi med sikkerhet kan si at funnene i stor grad er overførbare til andre kompanier i Hæren. Så lenge en kontrollerer for en tilstrekkelig grad av kontekstlikhet før gjennomføring vil små variasjoner mellom kompanier ikke påvirke signifikansen negativt.

5.4 Konklusjon

Tidligere studier som ligger til grunn for denne oppgaven konkluderer at Hæren ikke driver systematisert lederutvikling på avdelingsnivå. Uavhengig av grunn så viser de tydelig at Hæren ikke etterlever eget konsept. Konseptualisering av lederutvikling er dermed ikke tilstrekkelig i seg selv, den må operasjonaliseres for å levere effekt. Det har denne studien gjort.

Basert på en triangulering av lederutviklingslitteratur, Forsvarets normative dokumenter om ledelse og et manøverkompani i Hæren sine rammebetingelser har studien utarbeidet et ledeutviklingstiltak som svarer til retningslinjene i *Konsept for leder- og ledelsesutvikling i Hæren*.

Oppsummert viser studien at det utarbeidede tiltaket, skriftlig individuell refleksjon over daglig praksis, er én svært hensiktsmessig måte å operasjonalisere konseptet på. Det fører til utvikling hos de deltagende lederne innenfor alle kompetanseområdene i *Kompetansemodell for lederutvikling*, på nivåene *respons*, *læring* og *adferdsendring*. Studien viser også hvordan det utarbeidede tiltaket bør videreutvikles for økt effekt i neste aksjonsforskningscyklus. Videreutviklingen bør inkludere; tydelig forankring og integrering, tidsbegrensede perioder med eksplisitte tema, og aktiv bruk av utviklingselementene *vurdering*, *utfordring* og *støtte*, ideelt sett i rammen av praksisfelleskap.

5.5 Veien videre

Hæren, Forsvarets høgskole og Hærens våpenskole bør gå sammen for å se hvordan man kan løse utfordringen med at lederutvikling ikke har en reell plass i daglig tjeneste. Én årsak er koblingen mellom utdanning og daglig praksis som er svak, studien peker på flere mulige årsaker til dette. En annen årsak er manglende forankring og prioriteringen av lederutvikling i Hæren. Disse indikasjonene bør utforskes slik at man kan komme nærmere en reell operasjonalisering av lederutviklingspraksisen for å sikre økt operativ effekt. Hæren, FHS og HVS må sammen se hvordan en kan tilrettelegge for et opplegg som er basert på forskning, bygget på det de gjør i utdanningsinstitusjonene, og som kan integreres innenfor rammene til avdelingene som skal utføre. Man bør se helhetlig på alle eksisterende arena og verktøy, hva de har for hensikt og hvordan de kan integreres for å dra nytte av det som skjer på lederutviklingsfeltet nå. Det er flere studier som påpeker at det er disse tre aktørene som sammen må finne løsningen.

Samtidig sier de retningsgivende dokumentene klart at lederutvikling er alle sjefers ansvar og denne studien har vist at det ikke trenger å være avansert. Denne studien viser at refleksiv praksis i daglig

tjeneste kan være et avgjørende verktøy for å operasjonalisere lederutviklingen i avdeling. Mye av grunnlaget finnes der ute, det handler i stor grad om bevissthet og å knytte sammen arenaer på en effektiv måte. Bedre å gjøre noe helt greit, enn å gjøre ingenting.

For til tross for de gode resultatene til kompaniet i studien, hva skjer når kompanisjefen skifter stilling?

Litteraturliste

- Bass, B. M. (2015). Lederskap. I Ø. L. Martinsen (Red.), *Perspektiver på ledelse* (4. utg., s. 21–38). Gyldendal Akademisk.
- Bassot, B. (2013). *The reflective journal*. Palgrave Macmillan.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123–141.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Bjørndal, K. E. W., & Andreassen, S.-E. (2020). Om sammenhenger mellom forskningsspørsmål, aksjonsforskning, casestudier og generalisering. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 163–189). Cappelen Damm Akademisk.
<https://doi.org/10.23865/noasp.121>
- Bjørnsrud, H., & Gjems, L. (2019). Introduksjon. I *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 9–15). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215032290-2019-01>
- Bjørnæs, S. S. (2012). *How can the Norwegian leadership development program improve to better develop junior leaders?* [Masteroppgave, U. S. Army Command and General Staff College].
<http://hdl.handle.net/11250/218467>
- Bryman, A., Collinson, D., Grint, K., Jackson, B., & Uhl-Bien, M. (Red.). (2011). *The SAGE Handbook of Leadership*. SAGE Publications Ltd.
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving (for bachelor- og masterstudenter)*. Fagbokforlaget.
- Chan, K. Y., & Drasgow, F. (2001). Toward a Theory of Individual Differences and Leadership. *The Journal of applied psychology*, 86(3), 481–498. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.481>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. utg.). SAGE.
- Dahlum, S., & Grønmo, S. (2023). Operasjonalisering. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/operasjonalisering>

-
- Day, D. V. (2000). Leadership development: A review in context. *The Leadership Quarterly*, 11(4), 581–613. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00061-8](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00061-8)
- Day, D. V. (2011). Leadership Development. I A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson, & M. Uhl-Bien (Red.), *The SAGE Handbook of Leadership* (s. 37–50). SAGE Publications Ltd.
- Day, D. V., & Dragoni, L. (2015). Leadership Development: An Outcome-Oriented Review Based on Time and Levels of Analyses. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2(1), 133–156. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111328>
- Densten, I. L., & Gray, J. H. (2001). Leadership development and reflection: What is the connection? *International Journal of Educational Management*, 15(3), 119–124. <https://doi.org/10.1108/09513540110384466>
- Firing, K. (2007). Praksis i profesjonsutdanning; å gjøre eller å lære? Hvordan loggskrivning kan utgjøre en forskjell. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 1, 59–72.
- Fjærli, T. (2021). *Lederutvikling av nyutdannede offiserer i ny ordning for militært tilsatte* [Masteroppgave, Forsvarets Høgskole]. FHS Brage. <https://hdl.handle.net/11250/2835073>
- Folland, J. K. (2014). *Lederutvikling i Sjøforsvaret—En studie av betydningen av medarbeidersamtaler og tjenesteuttalelser* [Masteroppgave, NTNU]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/279811>
- Forsvaret. (2015). *Forsvarets verdigrunnlag*. <https://regelverk.forsvaret.no/filerresult?attachmentId=12928086>
- Forsvarets skolesenter. (2006). *Forsvarets pedagogiske grunnsyn* (G.-E. Torgersen, Red.).
- Forsvarsstaben. (2019). *Forsvarets fellesoperative doktrine (FFOD)*. <https://fhs.brage.unit.no/fhs-xmlui/bitstream/handle/11250/2631948/FFOD%202019%20.pdf>
- Forsvarsstaben. (2020). *Forsvarets grunnsyn på ledelse*. <https://regelverk.forsvaret.no/filerresult?attachmentId=19703941>
- Gjøtterud, S., Hiim, H., Husebø, D., & Jensen, L. H. (Red.). (2020). *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121>
- Grebstad, K., & Johnsen, Å. (2019). Forskjellen mellom militært lederskap og styring. I R. B. Johansen, T. H. Fosse, & O. Boe (Red.), *Militær ledelse* (1. utgave, s. 39–62). Fagbokforlaget.

-
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper* (K. Gjerpe, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Hannah, S. T., & Avolio, B. J. (2010). Ready or not: How do we accelerate the developmental readiness of leaders? *Journal of Organizational Behavior*, *31*(8), 1181–1187.
<https://doi.org/10.1002/job.675>
- Hannah, S. T., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Chan, A. (2012). Leader Self and Means Efficacy: A multi-component approach. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *118*(2), 143–161. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2012.03.007>
- Hiim, H., & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hjortmo, H. (2023a). Lederutviklingsprogrammer. I R. B. Johansen & J. K. Arnulf (Red.), *Militær leder- og ledelsesutvikling i teori & praksis*. Under publisering. Universitetsforlaget.
- Hjortmo, H. (2023b). Militær lederskapsutvikling. I R. B. Johansen & J. K. Arnulf (Red.), *Militær leder- og ledelsesutvikling i teori & praksis*. Under publisering. Universitetsforlaget.
- Hjortmo, H. (2023c). Utvikling av effektiv ledelse. I R. B. Johansen & J. K. Arnulf (Red.), *Militær leder- og ledelsesutvikling i teori & praksis*. Under publisering. Universitetsforlaget.
- Horgen, M. (2023). Refleksjon og emosjonenes betydning i lederutvikling. I R. B. Johansen & J. K. Arnulf (Red.), *Militær leder- og ledelsesutvikling i teori & praksis*. Under publisering. Universitetsforlaget.
- Horgen, M. (2021, september 20). *Lederutvikling i Forsvaret – Sjefens ansvar*.
<https://www.frontleadership.com/lederutvikling-i-forsvaret/>
- Hæren. (2018). *Konsept for leder- og ledelsesutvikling i Hæren*. Hærstaben.
- Hågensen, B., & Martinsen, G. T. (2019). *Lederutvikling i Hæren—Hva er det? En studie av leder- og ledelsesutvikling i Hæren* [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet].
<https://hdl.handle.net/10037/15693>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2007). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Abstrakt.

-
- Johansen, R. B., & Arnulf, J. K. (Red.). (2023). *Militær leder- og ledelsesutvikling i teori & praksis*. Under publisering. Universitetsforlaget.
- Johansen, R. B., Fosse, T. H., & Boe, O. (Red.). (2019). *Militær ledelse*. Fagbokforlaget.
- Kahneman, D. (2012). *Thinking, fast and slow*. Penguin Books.
- Kibsgaard, J. (2023, april 30). *Minimum militær masterutdanning*. Stratagem.
<https://www.stratagem.no/minimum-militaer-masterutdanning/>
- Kirkpatrick, D. L. (2023). *The Kirkpatrick Model*. Kirkpatrick Partners, LLC.
<https://kirkpatrickpartners.com/the-kirkpatrick-model/>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2. utg). Pearson Education, Inc.
- Kolb, D., & Kolb, A. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory 4.0: Guide to Theory, Psychometrics, Research & Applications*. Experience Based Learning Systems.
<https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/the-kolb-learning-style-inventory-4-0.pdf>
- Krigsskolen. (2021). *Program for militært lederskap og lederutvikling ved Krigsskolen for KSO og KS ING* (H. Hjortmo, T. Holth, & T. Gulliksen, Red.). Krigsskolen.
- Lacerenza, C. N., Reyes, D. L., Marlow, S. L., Joseph, D. L., & Salas, E. (2017). Leadership training design, delivery, and implementation: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 102*, 1686–1718. <https://doi.org/10.1037/apl0000241>
- Leskiw, S.-L., & Singh, P. (2007). Leadership development: Learning from best practices. *Leadership & Organization Development Journal, 28*, 444–464.
<https://doi.org/10.1108/01437730710761742>
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen, & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 27–44). Cappelen Damm Akademisk. <https://hdl.handle.net/10642/5284>
- List of tools for reflection*. (2020, november 2). The University of Edinburgh.
<https://www.ed.ac.uk/reflection/reflectors-toolkit/all-tools>

-
- Malt, U., & Grønmo, S. (2020). Operasjonalisere. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/operasjonalisere>
- Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: A systematic review. *Advances in Health Sciences Education*, 14(4), 595–621.
<https://doi.org/10.1007/s10459-007-9090-2>
- Marker, M., & Arvola, O.-J. (2020). *Troppssjefen. Alene i møte med virkeligheten?* [Bacheloroppgave, Krigsskolen]. FHS Brage. <https://hdl.handle.net/11250/2739507>
- Martinsen, Ø. L. (Red.). (2015). *Perspektiver på ledelse* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- McCauley, C. D., Van Velsor, E., & Ruderman, M. N. (2010). Introduction: Our View of Leadership Development. I E. Van Velsor, C. D. McCauley, & M. N. Ruderman (Red.), *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development* (3. utg, s. 1–26). Jossey-Bass.
- McNiff, J. (2017). *Action research: All you need to know* (1st edition). SAGE Publications.
- Meldeskjema for personopplysninger i forskning | Sikt. (2023). <https://sikt.no/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Mikalsen, R., & Holmen, M. (2016). *Hvordan forsvaret utvikler sine offiserer* [Masteroppgave, Nord Universitet]. <http://hdl.handle.net/11250/2437036>
- Moldjord, C., & Fredriksen, P. (2017). Debriefing – strategisk læringsverktøy i operative organisasjoner. I T. Heier (Red.), *Kompetanseforvaltning i Forsvaret* (s. 219–238). Fagbokforlaget.
- Sagdahl, M. S. (2023). Normativ. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/normativ>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate.
- The Cove. (2021, august 14). *Reflective Practice – One Stop Shop*. The Cove.
<https://cove.army.gov.au/article/reflective-practice-one-stop-shop>
- The University of Edinburgh. (2020, november 2). *The Integrated Reflective Cycle*. Reflection Toolkit.
<https://www.ed.ac.uk/reflection/reflectors-toolkit/reflecting-on-experience/the-integrated-reflective-cycle>
- Van Velsor, E., McCauley, C. D., & Ruderman, M. N. (Red.). (2010). *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development* (3. utg). Jossey-Bass.

Yip, J., & Wilson, M. S. (2010). Learning from experience. I E. Van Velsor, C. D. McCauley, & M. N. Ruderman (Red.), *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development* (3. utg, s. 63–96). Jossey-Bass.

Aarflot, E. W. (2022). *Leder- og ledelsesutvikling i Hæren—En kvalitativ studie av Hærens praksis, policy og teoretiske forankring* [Masteroppgave, Forsvarets Høgskole]. FHS Brage.
<https://hdl.handle.net/11250/3021257>

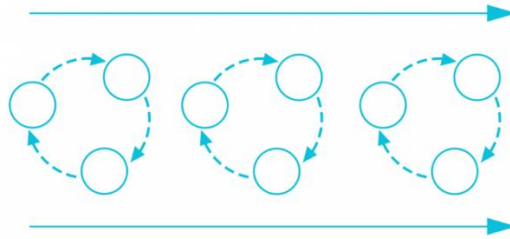
Aas, L. E. (2022). *Lederutvikling ved krigsskolene. Satt i gamle spor, eller moderne, fremtidsrettet og tilpasset Forsvarets behov og ambisjoner?* [Masteroppgave, Forsvarets Høgskole]. FHS Brage.
<https://hdl.handle.net/11250/3020716>

Vedlegg A: IRC støttespørsmål

The Integrated Reflective Cycle (IRC) er en refleksjonsmodell som vil lede deg gjennom fire trinn for å forstå og lære av en opplevelse.

| Støttespørsmål til Integrated Reflective Cycle | |
|--|---|
| Opplevelsen | <p><i>Beskriv opplevelsen.</i> Her bør du beskrive situasjonen så detaljert som du finner nødvendig. Tenk over om det er for deg selv eller for noen andre å lese. Hvis det er for noen andre, er det viktig at du definerer konteksten tydelig.</p> <p>Nyttige spørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Hva skjedde?</i>- <i>Hva var de medvirkende årsakene?</i>- <i>Hvem andre var der?</i>- <i>Hva gjorde jeg/andre?</i> |
| Refleksjon over handling | <p><i>Se på opplevelsen og identifiser hva som gikk bra og hva som kan forbedres. Det er her du utforsker dine tanker, følelser og antakelser og spør deg selv hva og hvorfor.</i> Her begynner du å forstå hva som skjedde. Du bør stille spørsmål ved deg selv og dine antakelser for å forstå hva som førte deg til handlingene dine - dette vil tillate deg å utfordre status quo for dine handlinger og forutsetninger.</p> <p>Nyttige spørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Hva prøvde jeg å oppnå?</i>- <i>Hvorfor handlet jeg som jeg gjorde?</i>- <i>Hvilke antakelser gjorde jeg?</i>- <i>Hva var konsekvensene for meg og de andre involverte?</i>- <i>Hvordan følte jeg det?</i>- <i>Hvordan følte de andre det og hvordan visste jeg det?</i> |
| Teori | <p><i>Tenk på opplevelsen i større sammenheng med faglitteratur og din egen læring og personlige erfaring.</i> Her kan du konkludere med det du har lært. Du kan bruke både dine egne erkjennelser og teoretisk litteratur for å skape mening i opplevelsen. Det kan være nyttig å diskutere hvordan din erfaring har påvirket din forståelse av din faglige eller teoretiske kunnskap.</p> <p>Nyttige spørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Hva har denne erfaringen bidratt til min faglige eller teoretiske kunnskap?</i>- <i>Hva har jeg lært som jeg kan bruke i en lignende situasjon i fremtiden?</i>- <i>Hva har jeg lært generelt?</i> |
| Forberedelse | <p><i>Bruk refleksjonen din til å forberede deg på fremtidige opplevelser.</i></p> <p>Nyttige spørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Hva skal jeg gjøre neste gang i en lignende situasjon?</i>- <i>Hvordan kan jeg gjøre det bedre neste gang?</i>- <i>Hva skal jeg vurdere til neste gang?</i>- <i>Hvilke andre strategier kan jeg bruke for å komme videre?</i> |

Økt effekt gjennom repetisjon og revisjon



Størst utbytte av refleksjonspraksisen får vi gjennom repetisjon av refleksjonsprosessen igjen og igjen gjennom en serie med erfaringer/hendelser. Gjennom å etablere en pågående refleksjonsprosess kan vi oppleve signifikant merverdi av refleksjonen.

- En pågående prosess vil styrke «refleksjonsmuskelen» og danne gode vaner – dette gjør at selve refleksjonspraksisen faller mer naturlig, gjennomføres hurtigere, blir mer effektive (kommer til kjernen/poenget) og det blir lettere å gjenkjenne situasjoner med «refleksjonspotensiale».
- En pågående prosess vil kunne produsere dypere refleksjoner som gir økt læring og bevissthet.
- Blir mer tidseffektiv og kjennes mindre belastende, som igjen gjør det lettere å gjennomføre når situasjoner dukker opp.

Det samme gjelder revisjon. Gjennom å se tilbake på hva vi har reflektert over ved tidligere hendelser kan vi trekke ut røde tråder som kan omsettes til læringspunkter, handling etc. Eksempelvis kan en på slutten av uka se gjennom de daglige refleksjonene for å se etter røde tråder, trender etc.

- Før et møte, se over refleksjoner omkring tema som står på agendaen.
- Før en MAS, gå gjennom refleksjoner som er aktuelle å ta opp med din nærmeste leder.

Alle disse bitene har sin plass i refleksjonsprosessen. Noen refleksjoner er enkeltstående. Gjennom revisjon ser vi kanskje en trend og gjør denne om til en mer bevisst refleksjonsprosess over et tema. Eksempelvis «Hvordan fremstår jeg ovenfor andre?».

Noen spørsmål i mindre skala som vurderer perioder som dager og uker, kan omfatte:

- Hva var 3 ting som gikk bra i dag/denne uken? Hvordan vet du dette?
- Hva var en situasjon i dag/denne uken hvor jeg kunne ha gjort det bedre? Hvordan?
- Hva var din største utfordring i dag/denne uken? Hvordan kom du over det?
- Hva var den dominerende følelsen du hadde i dag/denne uken? Hvorfor?
- Hva gjorde deg glad/trist/frustrert/sint/osv i dag/denne uken? Kan du finne en måte å ha flere eller mindre av de identifiserte følelsene på?

Vedlegg B: Intervjuguide

Semistrukturert intervjuguide, fokusgruppeintervju

Refleksjonspraksis som grunnlag for lederutvikling i Hæren

Intervjuet vil søke å høste respondentenes erfaring innenfor tre overordnede tema:

- Tema 1: Opplevd effekt av refleksjonspraksis ifm. lederutvikling
- Tema 2: Vurdering av gjennomførbarhet av refleksjonspraksisen i hverdagen
- Tema 3: Hvordan kan tiltaket utvikles for bedre å treffe det definerte formålet?

SPØRSMÅLSGUIDE FOR INTERVJUER

(Kun hovedspørsmål vil bli stilt og vist til respondentene. Deretter vil underspørsmål bli benyttet muntlig av intervjuer hvis hensiktsmessig. Disse er der for å hjelpe intervjuer å fokusere samtalen ved behov og gi mulighet for presiseringer. Hensikten er uansett å holde intervjuet så åpent som mulig for å best mulig avdekke respondentenes holdninger, erfaringer og metarefleksjon)

Informasjon til intervjuobjekter

Dette er et fokusgruppeintervju som har til hensikt å høste de erfaringer som dere har gjort dere i prosjektet «*Refleksjonspraksis som grunnlag for lederutvikling i Hæren*», hvor formålet er å undersøke daglig individuell refleksjonspraksis som grunnlag for lederutvikling i Hærens manøverbataljoner.

Innledningsvis ønsker jeg å understreke at dette er en ugradert oppgave om temaet lederutvikling i Hæren. Funnene fra refleksjonspraksisen dere har vært gjennom vil sammenlignes med aktuell teori om refleksjonspraksis i lederutvikling og Hærens påberopte anvendelse i «*Konsept for leder- og ledelsesutvikling i Hæren*».

Erfaringsinnhenting handler ikke om deres personlige refleksjoner, men om dine refleksjoner om refleksjonspraksis (din metarefleksjon) som verktøy og grunnlag for lederutvikling, din egen og i rammen av avdelingen. Dere er valgt ut respondenter og har nå gjennomført undervisning om refleksjonspraksis og lederutvikling, samt utført en praktisk modul over 8 uker.

Det er viktig at dere underveis i intervjuet, og også i etterkant, sier tydelig ifra dersom dere bruker informasjon eller tematikk som dere ikke ønsker å bli sitert på. Dere vil iht samtykkeerklæringen ikke bli gjengitt med navn, eller avdeling i selve oppgaven. Har alle lest og signert samtykkeerklæringen?

Intervjuet vil bli tatt opp og jeg forventer at det vil ta 60-90 minutter. Målsettingen er å holde intervjuet så åpent som mulig for å best mulig avdekke deres metarefleksjoner. Som det står i introduksjonsskrivet så sitter ikke jeg på noen fasit, jeg er ute etter å finne ut hva dere har for slags holdninger og kunnskaper. Poenget med fokusgruppeintervju er at dere skal samtale sammen, så vil jeg styre eller be om oppklaring der jeg mener det er nødvendig. Så hvis dere har andre tanker, meninger eller vi utdype/ legge til informasjon så er det akkurat derfor jeg har valgt denne formen for intervju.

Rent praktisk så ønsker jeg at dere innleder med kallesignalet deres når dere snakker, det er for å gjøre det lettere når det kommer til analyse av datamaterialet senere. Så eks: «A1 – jeg mener at...»

Innledning:

Hæren har et eget konsept for lederutvikling. Dette konseptet trekker frem refleksjon over praksis som et viktig grunnlag for erfaringslæring og utvikling av ledere.

Formålet med studien er å undersøke i hvilken grad daglig refleksjon over praksis gir bedre lederutvikling for den enkelte og i avdelingen, og hvorvidt tiltaket oppleves som gjennomførbart i avdelingens operasjonsmønstre?

Studien har ikke som ambisjon å måle effekten av lederutvikling for den enkelte, men å finne ut om individuell refleksjonspraksis, ekstrapolert fra Konsept for leder- og ledelsesutvikling, er gjennomførbart, og gir et mer reflektert grunnlag for lederutvikling i avdeling.

Tema 1: Opplevd effekt av refleksjonspraksis ifm lederutvikling?

Danner tiltaket et bedre grunnlag for lederutvikling i avdelingen? Har det ført til lederutvikling?

1) Fortell om hvordan dere har reflektert?

- a) Når har dere reflektert? Har dere reflektert på andre tidspunkter enn akkurat når dere har satt av tid?
- b) Hva har dere reflektert om?
- c) Hvilke hjelpemidler har dere benyttet?
- d) Hva har bidratt positivt og negativt til refleksjon?
- e) Hva fikk man ut av å skrive ned refleksjonene? Har det vært en utvikling gjennom ukene? Har det gått lettere? Tyngre? Glemmer man det? Hvordan holder man seg på rett kurs?

2) Hvilken effekt mener dere at tiltaket har hatt for dere? For avdelingen?

- a) Hva har dere lært? Om dere selv? Av å observere andre? Har dette vært annerledes nå enn tidligere?
- b) Hvordan har refleksjonspraksisen bidratt til avdelingens læringskultur?
 - i) Har det ført til endringer? For dere, for avdelingen? Ting man har gitt uttrykk for? Ting som bare har skjedd?
 - ii) Reflektere over deg selv som leder og andres reaksjon på din lederadferd
 - iii) Reflektere over hvordan egen og andres adferd kan endres for å øke påvirkningskraft og effekt
 - iv) Lære av egne og andres erfaringer, herunder i. Å være bevist egen og andres adferd og påvirkning
 - v) Reflektere over sammenhenger mellom teori og praksis
 - vi) Gi og få konstruktive tilbakemeldinger
 - vii) Identifisere og reflektere over egne forutsetninger for å møte profesjonens krav
- c) Har man klart å ta tak i ting i hverdagen? Refleksjon trigget av hendelser, opplevelser etc?
- d) Negative erfaringer/hendelser?
 - i) Hva tenker man om utfordringen med at enkelthendelser ikke egner seg til teoretisk generalisering? Det du opplevde her er ikke gitt at er et godt læringspunkt?

3) Hvordan opplever dere at refleksjonspraksisen bidrar til utvikling av lederkompetanse?

- a) Hvordan opplever dere at refleksjonspraksisen har gitt dere økt bevissthet rundt kompetanseområdene i kompetansemodell for lederutvikling?

KOMPETANSEMODELLEN FOR LEDERUTVIKLING

-
- **Selvkompetanse**
 - *Relasjon til seg selv og bevissthet om personlighet, ferdigheter, holdninger og verdier.*
 - *Innsikt i hvordan en selv påvirker andre, og hvordan andre påvirker en selv.*
 - *Utøvelse av selvledelse; håndtering og regulering av egne tanker, følelser og handlinger på hensiktsmessig vis.*
 - **Sosial kompetanse**
 - *Relasjon til de du leder, andre kollegaer og øvrige aktører i oppdragsløsningen.*
 - *Bevissthet om hvordan individer fungerer sammen, og hvordan ulike relasjoner preger situasjonsbevissthet og beslutninger.*
 - *Evne til å forstå sosiale situasjoner, kommunisere godt og etablere tillit.*
 - **Fagkompetanse**
 - *Din og avdelingens fagdisiplinære, spesialiserte kunnskap og som utgjør et sentralt grunnlag for å lede i avdelingen og å løse oppdrag.*

4) Hvordan opplever dere at refleksjonspraksisen gir effekt inn i annen/ allerede etablert lederutviklingspraksis i kompaniet?

- a) *Hvordan opplever dere at refleksjonspraksisen har gitt nytte/ effekt i andre settinger/arenaer enn i den perioden hvor dere aktiv reflekterte? Eksempel, under møter, utdanning og underveis i annen aktivitet?*
 - i) *Hvordan gav dette seg utslag?*
 - ii) *Har "reflection on action" ført til "reflection in action"? Hvordan da? Og eventuelt til "reflection before action"?*
- b) *Hvordan opplever dere at refleksjonspraksisen bidrar til utvikling på andre områder enn lederutvikling?*
 - i) *Hvilke områder? Hvordan gav dette seg utslag?*
- c) *Har du endret holdninger og/eller atferd underveis i praksisperioden?*
 - i) *Hva skjedde?*
 - ii) *Hva kan være årsaken til det?*
- d) *Hva mener dere er viktig å tenke på/ legge til rette for, for å oppnå hensikten med refleksjonspraksisen?*

Tema 2: Respondentenes vurdering av gjennomførbarhet av refleksjonspraksisen i hverdagen

1) Hvordan vurderer dere tiltakets gjennomførbarhet i kompaniets hverdag/ operasjonsmønster?

- a) *Hvordan opplevde dere kompetansetilførselen/utdanningen som ble gjennomført i starten av prosjektet?*
 - i) *Var den tilstrekkelig til å få utbytte av praksisen? Motiverte den? Hva kunne/burde vært gjort annerledes for å oppnå bedre effekt/ treffe målsetningen?*
- b) *Har du endret holdninger og/eller atferd underveis i praksisperioden?*
 - i) *Hva skjedde? Hva kan være årsaken til det?*

-
- c) *Kan dere beskrive hvordan dere reflekterte?*
 - i) *Hva bidro positivt og negativt til refleksjon?*
 - d) *Opplever dere at omstendighetene/ rammene lå til rette for refleksjonspraksisen?*
 - i) *Beskriv hva som kunne/burde vært gjort annerledes.*
 - e) *I hvilken grad opplever dere at refleksjonspraksisen i studien er gjennomførbar i avdelingens daglige arbeidsrytme?*
 - i) *Hvordan begrunner dere dette?*
 - f) *I deres øyne, hvordan kunne en oppnådd større / bedre effekt?*
 - g) *Kommer dere til å fortsette med refleksjon etter at den pålagte praksisperioden er ferdig?*
 - i) *Hvorfor/ hvorfor ikke?*

2) Hvordan opplevde dere sammenhengen mellom den ledelsesutdanningen dere har gjennomført tidligere og dette?

- a) *Kunne dere dra veksler på det dere hadde lært før?*
- b) *Gav detter dere bedre grunnlag for å ta tak i det dere har lært før og omsette det? Hvordan?*

Tema 3: Hvordan kan tiltaket utvikles for bedre å treffe det definerte formålet?

1) Hvordan kan tiltaket (refleksjonspraksisen) utvikles for bedre å treffe det definerte målet om bedre lederutvikling?

- a) *Opplever dere at refleksjonspraksisen i studien er gjennomførbar i avdelingens daglige arbeidsrytme?*
- b) *Hvilke holdninger og atferd møter du på blant kollegaer når det er snakk om lederutvikling og refleksjon?*
- c) *Hvilken utvikling ser dere for dere slik at tiltaket i enda større grad kan nå målsetningen?*

Avslutning:

Oppfølgingsspørsmål:

- 1) Hvis dere må trekke ut tre ting som dere mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?**
- 2) Er det noe dere ønsker å tilføre som ikke har blitt spurt om, i den hensikt å svare ut/ belyse aspekter som dere mener er viktig, men som vi ikke har belyst? Eller som vi ikke har dykket dypt nok ned i?**

Vedlegg C: Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

Refleksjonspraksis som grunnlag for lederutvikling i Hæren

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke daglig individuell refleksjonspraksis som grunnlag for lederutvikling i Hærens manøverbataljoner*. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne studien gjennomføres av student Helje Borud, som en del av masterprogrammet ved Forsvarets Høgskole, Stabsskolen.

Hæren har et eget konsept for lederutvikling. Dette konseptet trekker frem refleksjon over praksis som et viktig grunnlag for erfaringslæring og utvikling av ledere.

Formålet med studien er å undersøke i hvilken grad daglig refleksjon over praksis oppleves som gjennomførbart, og fruktbart for ledere på tropps- og kompaninivå.

Studien har ikke som ambisjon å måle effekten av lederutvikling, men å finne ut om refleksjonspraksis, slik det trekkes frem i Konsept for leder- og ledelsesutvikling, er gjennomførbart, og gir et mer reflektert grunnlag for lederutvikling i avdeling.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Studenten Helje Borud gjennomfører studien, som del av masterprogrammet ved Forsvarets Høgskole – Stabsskolen. Veileder er hovedlærer i ledelse Kommandørkaptein / Professor Rino Bandlitz Johansen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i studien fordi du er leder på tropps- eller kompaninivå i en avdeling som deltar i studien. Mer spesifikt er ditt kompani vurdert å være en god representant for øvrige kompanier- og eskadroner i Hærens manøverbataljoner. Dette med bakgrunn i organisering, personellstruktur, og balanse mellom utdanning, trening, øving og skarpe operasjoner i hverdagen. Samtlige ledere i ditt kompani får tilbud om å delta i studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Om du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på en undervisning om refleksjonspraksis (estimert 1-2 økter), og deretter gjennomfører daglig refleksjon (estimert 10-15 minutter pr dag) over en periode på 8 uker.

Refleksjonspraksisen vil bestå av å tenke gjennom, og notere ned refleksjoner rundt 2-3 sentrale spørsmål om hva du har gjort i løpet av dagen. Etter 8-ukers perioden vil vi gjennomføre et strukturert fokusgruppeintervju på ca. 60-90 minutter for å høste dine erfaringer fra praksisen.

Det planlegges med anonym deltakelse, men det kan ikke garanteres at ikke noen i Forsvaret kan resonnerer seg frem til din deltagelse. Det er derfor viktig å presisere at du ikke vil bli spurt om HVA du har skrevet i dine refleksjonsnotater, men du vil bli bedt om å dele dine erfaringer og tanker rundt

selve refleksjonspraksisen, dens gjennomførbarhet, og dens effektivitet som grunnlag for lederutvikling sett med dine øyne.

På grunn av etterrettelighet og mulighet for analyse av data til ferdigstilling av oppgaven vil det bli gjennomført lydopptak, og tatt notater, underveis i det avsluttende intervjuet. Disse lagres elektronisk frem til prosjektet er avsluttet.

Jeg vil også be avdelingen din om enkelte bakgrunnsopplysninger om deg: alder, grad, stilling og militært utdanningsnivå og -institusjon du har gjennomført utdanning ved. Dette for å kunne se om det er forskjeller i opplevelse av refleksjonspraksisen basert på disse faktorene.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt arbeidsforhold, eller ditt forhold til arbeidsgiver om du velger å trekke deg fra prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har informert om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Det vil kun være meg som student og min veileder som vil ha tilgang på de data som jeg får fra deg.*
- *Dataene vil være lagret på mitt private brukerområde, kryptert i Forsvarets skytjeneste, og i min personlige notatbok. Dette vil bli slettet og makulert etter protokoll ved sensur på oppgaven.*
- *Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg anonymisere ved å benytte en kodifisering som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.*
- *Dataene vil publiseres som empiriske funn i masteroppgaven. Der vil de videre bli analysert opp mot det teoretiske rammeverket for oppgaven.*

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes etter sensur/godkjenning av oppgaven i slutten av juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Anonymiseringen skjer ved at nøkkelen som binder sammen respondentopplysninger og innsamlet materiale slettes, samt ta innsamlet kildemateriale slettes i sin helhet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Forsvarets Høgskole* har Personverntjenester i Sikt, Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Forsvarets Høgskole ved Kommandørkaptein Rino Bandlitz Johansen og student Helje Borud.*
- Vårt personvernombud: *Forsvarets Høgskole* anvender *Personverntjenester i Sikt* som personvernombud (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.
- Ved administrative spørsmål kan *Morten Flagestad* ved *Forsvarets Høgskole, Stabsskolen* kontaktes.

Hvis du har spørsmål knyttet til *Personverntjenester* sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kommandørkaptein / Professor Rino Bandlitz Johansen
(Veileder)

Helje Borud
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ***Refleksjonspraksis som grunnlag for lederutvikling i Hæren***, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

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

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg D: Godkjenning Sikt (NSD)



[Meldeskjema](#) / [Refleksjonspraksis som grunnlag for lederutvikling i Hæren](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

745245

Vurderingstype

Standard

Dato

08.12.2022

Prosjekttittel

Refleksjonspraksis som grunnlag for lederutvikling i Hæren

Behandlingsansvarlig institusjon

Forsvarets Høgskole / Forsvarets stabsskole

Prosjektansvarlig

Rino Bandlitz Johansen

Student

Helje

Prosjektperiode

01.12.2022 - 24.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 24.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar**OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med

-
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er aktuelle, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
 - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg E: Godkjenning Forsvarets Forskningsnemnd



FORSVARET
Forsvarets høyskole

1 av 2

Vår saksbehandler
Audun Benjamin Bengtson, aubengtson@mil.no
+47
FHS/FAGSTAB/SEK FOU ADM

Vår dato 2023-03-06
Vår referanse 2023/010365-002/FORSVARET/ 919

Tidligere dato **Tidligere referanse**

Til
Helje Borud
.
..

Kopi til

Tillatelse til å innhente opplysninger i og om Forsvaret til forskningsformål

1 Bakgrunn

Forsvarets høyskole (FHS) har mottatt din søknad av 14. desember 2022 om tillatelse til å innhente opplysninger i og om Forsvaret til forskningsformål. Prosjektet det skal innhentes data til er en masteroppgave, og følgende problemstillinger er oppgitt: «Hva er opplevd effekt av daglig refleksjonspraksis som grunnlag for lederutvikling i et manøverkompani?». Det skal gjennomføres intervju med ledere på tropps- og kompaninivå og tillatelse er innhentet ved [REDACTED]

2 Drøfting

Vurdering av søknader om tillatelse til å innhente opplysninger i og om Forsvaret til forskningsformål er regulert av *Bestemmelse om utlevering av personopplysninger til forskning og gjennomføring av spørreundersøkelser*, fastsatt av sjef HR-avdelingen i Forsvarsstaben 1. mai 2018.

I henhold til punkt 2.3 og 2.4 i denne bestemmelsen er det en forskningsnemnd oppnevnt av sjef FHS som har myndighet til å behandle søknader om tillatelse til datainnsamling i Forsvaret. Kriterier og rettsgrunnlag som skal legges til grunn for vurderingen er omtalt i punkt 4.1 og 4.2.

Forskningsnemnda har vurdert din søknad som tilfredsstillende i henhold til gjeldende krav.

3 Vedtak

Søknad om tillatelse til å innhente opplysninger i og om Forsvaret til forskningsformål innvilges. Tillatelsen gjelder til prosjektslutt 24. juni 2023.

4 Vilkår for tillatelsen

Det er kun gitt tillatelse til innhenting av det datamaterialet som fremgår av søknaden. Data hentet fra Forsvaret skal ikke benyttes til andre formål enn den aktuelle masteroppgaven. Ved prosjektslutt skal alle data hentet fra Forsvaret slettes. Det skal sendes sluttmelding til FHS vedlagt masteroppgaven. Sluttmelding sendes til fhs.datautlevering@mil.no

| | | | | |
|--|---|---|--|----------------|
| Postadresse Postboks 800 Postmottak 2617 Lillehammer Norge | Besøksadresse Oslo mil/Akershus 0015 OSLO Norge | Sivil telefon/telefaks / Militær telefon/telefaks 99/0500 3699 | Epost/ Internett postmottak@mil.no www.forsvaret.no Organisasjonsnummer NO 986 105 174 MVA | Vedlegg |
|--|---|---|--|----------------|

Sven Gabriel Holtsmark

Leder forskningsnemnda

Dokumentet er elektronisk godkjent, og har derfor ikke håndskreven signatur.