

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: LED5009

Navn: Lars Samuel Samuelsen

---

## Like god utdanning til halve prisen?

En evaluering av Forsvarets utdanningsreform som endringsprosess

---

Dato: 15.05.2024

Totalt antall sider: 93

## **Forord**

Høsten 2017 jobbet jeg ved Hærens befalsskole, samtidig som en stor utdanningsreform var under oppseiling i Forsvaret. Reformen ble iverksatt fra 2018 og den endret utdanningssystemet og gjorde også at min egen jobb ble omstilt. Prosessen rundt Utdanningsreformen skapte et engasjement og en interesse for endringsprosesser hos meg, noe som har fulgt meg fram til i dag. Dette har blitt forsterket gjennom studiene ved Nord universitet de siste årene. Spesielt ved at endringsledelse var et av fagene som både virket spennende og relevant, og som hadde en dyktig foreleser. Kjernen i denne interessen har dreid seg rundt hvordan Forsvaret leder endringsprosesser.

Det å skrive masteroppgave ved siden av en fulltids lederjobb har ikke bare vært lett, og hoveddelen av arbeidet har blitt gjort på kveldstid, i helger og på fridager. Etter nå å ha brukt utallige timer på Utdanningsreformen, endringsledelse og endringsprosesser så ser jeg fram til å bli ferdig med dette prosjektet. Jeg sitter igjen med økt kunnskap om disse temaene, noe jeg håper kan komme til nytte i framtiden.

Takk til min veileder professor Johan Olaisen for nyttige råd på veien og for å ha hatt troen på prosjektet fra starten. Forsvaret fortjener også en takk for muligheten jeg har fått til å forske i organisasjonen. Jeg vil også takke 8 velvillige intervjuobjekter som har stilt opp, delt av sin kunnskap og muliggjort denne oppgaven. Takk også til Tomas Bakke for gjennomlesning, kritikk og nyttige innspill.

Lyngen, 15.05.2024

Lars Samuel Samuelsen

## **Sammendrag**

Denne studien har til hensikt å beskrive hvordan Forsvaret bedriver endringsledelse gjennom å evaluere Forsvarets utdanningsreform som endringsprosess. Problemstillingen er: *På hvilken måte er Forsvarets utdanningsreform vellykket som endringsprosess?* For å svare på dette ser studien både på hvordan Forsvaret benytter anerkjente teorier om endringsledelse, hvordan selve gjennomføring av Utdanningsreformen forløp, og resultatene av denne.

Studien er gjennomført med kvalitativ metode og et teoribasert, beskrivende forskningsdesign basert på en casestudie av Forsvarets utdanningsreform. Anerkjente teorier om endringsledelse ved Kotters 8-steps modell, Lewins 3-steps modell, en norsk tilnærming gjennom Klev & Levins rammeverk for endringsledelse, samt endringsledelse i en militær kontekst danner grunnlaget. En deduktiv fremgangsmåte er nyttet i analyser av kvalitative data, samlet inn gjennom semistrukturerte intervjuer med åtte personer som har god kjennskap til Utdanningsreformen. Dybden i empirien kombinert med det teoretiske rammeverket av anerkjent forskning gir studien relevans (validitet) og pålitelighet (reliabilitet), og leder til at konklusjonen er troverdig.

Studien viser at Utdanningsreformen ikke var vellykket som endringsprosess. Reformen ble i liten grad gjennomført i tråd med ledende teorier om endringsprosesser og endringsledelse, noe som førte til en rekke utfordringer underveis og at den samlede måloppnåelsen er uklar eller mangelfull. Teoriene i denne studien legger spesielt vekt på den viktige forberedende fasen i endringsprosesser, mens Utdanningsreformen ble til under sterkt tidspress. Dette medførte at det ikke ble satt av nok tid til grundige analyser og klargjøring av endringene, noe som trolig påvirket både selve endringsprosessen og reformens resultater. Til tross for manglende forberedelser ble Utdanningsreformen likevel stort sett gjennomført som planlagt, trolig på grunn av lojaliteten i organisasjonen. Prosessen bar samtidig preg av stor motstand mot endringene, noe som fortsatt kan spores i dag. Videre viser denne studien at det er usikkert om reformens kvantitative mål er oppnådd, og det kan se ut som at kostnader i stedet er flyttet over på forsvarsgrenene. Den kvalitative måloppnåelsen er også svak, og kvaliteten kan hevdes å i beste fall være annerledes enn før. De største positive effektene ved Utdanningsreformen ligger i de strukturelle målene ved samlingen av all nivådannende utdanning under Forsvarets høgskole, med sterkere fagmiljøer og mer samarbeid på tvers av forsvarsgrenene. I tillegg er utdanningen av spesialistene bedre tilpasset den nye ordningen for militært tilsatte (OMT) etter Utdanningsreformen.

## Summary

This thesis aims to describe how the Norwegian Armed Forces leads changes by evaluating the Education reform as a change process. The thesis is: *In what way is the Education reform successful as a change process?* To answer this, the study looks at the Norwegian Armed Forces' use of recognized change management theories, how they conducted the Education reform, and its results.

The study uses qualitative research methods and a theory-based descriptive design based on a case study of the Education reform. It bases the foundation on well-recognized theories about change management, such as Kotter's 8-stage model, Lewin's 3-stage model, Klev & Levin's framework for change management under Norwegian conditions, and change management in a military context. These foundations have led to a deductive procedure by analysis of qualitative data collected through semi-structured interviews with eight persons with good knowledge about the Education reform. This study is valid and reliable due to the amount and depth of empirical data and the use of well-recognized theories.

The study shows that the Education reform was unsuccessful as a change process. The reform was, to a small extent, conducted following leading theories about change processes and change management, which led to numerous challenges and unclear or limited achievements of the reform's goals. Theories in this study emphasize the importance of the first preparational phase in a change process, while the Education reform seems to have been established under heavy time pressure. This led to insufficient time to conduct a thorough analysis and preparations during the startup stage of the process and has likely affected both the change process and the reform's results. Despite the lack of preparations, the Education reform seems to have been concluded according to plan, likely due to the loyalty within the organization. The process, however, was characterized by heavy resistance that is still visible today. Further, the study shows that verifying the achievement of quantitative goals is impossible, and costs might have been transferred to the different branches of the Armed Forces instead. The accomplishment of qualitative goals is also weak, and they might be different rather than better than before. The most considerable positive effects of the Education reform seem to be within the structural goals of bringing all levels of education together under the Norwegian Defense University College, including a more vital academic profession and better cooperation. In addition, the education of specialists seems to be better adapted to the needs after the reform.

## Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Sammendrag.....	ii
Summary.....	iii
Innholdsfortegnelse.....	iv
Figurer.....	vi
1 Introduksjon.....	1
1.1 Tema.....	1
1.2 Aktualisering.....	2
1.2.1 Teoretisk aktualisering.....	2
1.2.2 Praktisk aktualisering.....	3
1.2.3 Personlig aktualisering.....	3
1.3 Problemstilling.....	3
1.4 Begrepsavklaringer.....	4
1.5 Avgrensninger.....	5
1.6 Kort om design og metode.....	6
1.7 Oppgavens struktur.....	6
2 Teori.....	7
2.1 Innledning.....	7
2.2 Utdanningsreformen – bakgrunn, hensikt og status.....	7
2.3 Lewins 3 steg.....	11
2.4 Kotters 8 steg.....	14
2.5 Klev & Levin – Medvirkningsbaserte endringer.....	16
2.5.1 Samskapt læring.....	17
2.5.2 Medvirkning.....	19
2.6 Endringsledelse i en militær kontekst.....	20
2.6.1 Endringsledelse i Forsvaret.....	20
2.6.2 Endringsledelse i US Army.....	24
2.6.3 Oppsummering militær endringsledelse.....	24
2.7 Oppsummering teorier.....	25
3 Metode.....	27
3.1 Valgt forskningsdesign.....	27
3.2 Utvalg og datainnsamling.....	30
3.3 Databehandling og analyse.....	33
3.4 Validitet og reliabilitet.....	34
3.5 Refleksjon rundt egen rolle som forsker.....	35
3.6 Styrker og svakheter ved valgt design og metode.....	36
3.7 Etske problemstillinger.....	37
4 Resultater.....	40
4.1 Teorigrunnlag for endringsledelse i Utdanningsreformen.....	40
4.2 Utdanningsreformen som planlagt endringsprosess.....	45
4.2.1 Forberedelsene.....	45
4.2.2 Endringene.....	48
4.2.3 Konsolidering av endringene.....	51
4.2.4 Medbestemmelse og samskapt læring.....	53

4.3	Utdanningsreformens måloppnåelse .....	55
5	Analyse.....	58
5.1	Teoretiske implikasjoner .....	58
5.2	Praktiske implikasjoner .....	61
5.3	Mønster og sammenhenger .....	64
6	Konklusjon .....	68
6.1	Forskningsspørsmål og svar .....	68
6.2	Oppsummering, refleksjon og konklusjon .....	70
6.3	Kritikk .....	71
6.4	Veien videre .....	72
	Litteraturliste .....	73
	Vedlegg .....	75
	Vedlegg A – Svar fra Sikt .....	i
	Vedlegg B – Svar fra Forsvarets høyskole.....	iii
	Vedlegg C – Forespørsel om deltakelse .....	iv
	Vedlegg D – Intervjuguide.....	ix

## Figurer

Figur 1 Faktaboks - langtidsplanlegging i Forsvaret (Regjeringen, 2024) .....	8
Figur 3 Utdanningsreformens tidslinjal.....	9
Figur 4 Forenklet framstilling av Forsvarets utdanningssystem før og etter reformen.....	10
Figur 5 Lewins 3-steps modell etter Burnes (Burnes, 2020).....	12
Figur 6 Lewins utvidede 3-stegsmodell (Burnes, 2020) .....	13
Figur 7 Kotters 8 steg (Kotter, 2012) .....	14
Figur 8 3 faser for utviklingsprosesser (Egen modell basert på Klev & Levin) .....	17
Figur 9 Den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2021) .....	18
Figur 10 Den utvidede NØF-modellen (Luftforsvarsstaben, 1995).....	21
Figur 11 Utvidet NØF-modell med lederverktøy før og etter endring (Egen modell basert på Luftforsvarsstaben, 1995).....	23
Figur 12 US Army Change steps (Army, 2019).....	24
Figur 13 Samleoversikt endringsmodeller .....	26
Figur 14 Fire designstrategier (fra Yin 2014, gjengitt i Johannessen, 2020) (eget_arbeid, 2023).....	29
Figur 15 Samleoversikt endringsmodeller .....	65

# 1 Introduksjon

## 1.1 Tema

I 2016 ble det besluttet å gjennomføre en utdanningsreform i Forsvaret (Forsvarsdepartement, 2016b). Denne reformen innebar en endring av Forsvarets utdanningssystem, der både organisering og de ulike utdanningenes innhold og innretning skulle endres. Slike endringsprosesser kan være krevende, og også Utdanningsreformen har vært, og er omdiskutert. Over syv år etter at beslutningen om reformen ble fattet er det på tide å evaluere hvorvidt endringsprosessen har vært vellykket, og gjennom det vurdere om Forsvaret bedriver god endringsledelse.

Organisasjoner endrer seg hele tiden, og endringsledelse er et fagfelt som omhandler ledelse av slike endringer (Hennestad & Revang, 2022). Det kan innebære kontinuerlig organisasjonsutvikling, eller stegvise endringer av episodisk art slik som for eksempel ulike typer reformer. Årsakene til slike endringer kan variere, men i økende grad kan det synes å være behov for endringer som følge av at verden også ser ut til å endre seg i stadig økende takt. Det kan derfor hevdes at endring på mange måter har blitt den nye normalen (eget\_arbeid, 2023). Og fordi ledelse av sin natur innebærer endring, så kan det også hevdes at endringsledelse er ledelse i dobbelt forstand (eget\_arbeid, 2023).

Ledelsesutdanning kan sies å alltid ha vært en viktig del av Forsvaret, der egne skoler har stått for utdanningene opp gjennom tidene. Eksempelvis er Krigsskolen den eldste institusjonen for høyere utdanning i Norge. Lederutdannelse i Forsvaret spenner fra laveste ledernivå der ledelse av små lag, team eller grupper står i sentrum og der befalsskoleutdanning har vært sentralt. Til videregående høyere utdanning på mastergradsnivå og høyere (eget\_arbeid, 2023). I 2016 besluttet Stortinget en ny langtidsplan for Forsvaret, der endring av utdanningssystemet i Forsvaret var en del av planen. Det ble argumentert med at det var behov for å modernisere utdanningssystemet generelt, herunder også lederutdanningen slik at det bedre samsvarte med innføringen av den nye ordningen for militært tilsatte (OMT) fra 2015, og for å spare penger (eget\_arbeid, 2023). Den nye reformen skulle gjøre Forsvarets utdanningssystem om lag 500 millioner billigere, samtidig som det ikke skulle gå ut over kvaliteten (Forsvarsdepartementet, 2016). Selv om Forsvarssjefen anbefalte å utsette reformen ble den gitt som oppdrag til Forsvaret og iverksatt i 2017 (eget\_arbeid, 2023).



I 2023, drøyt 7 år etter beslutningen om å endre utdanningssystemet kan det virke som at ikke alle de ønskede effektene er oppnådd (eget\_arbeid, 2023). Tvert imot kan det se ut som at reformen hadde med seg noen følgefeil, og at det nå er en omfattende mangel på kompetanse i organisasjonen. Unge ledere med kort ledelsesutdanning gis tidlig lederansvar, og det finnes flere tilfeller der midlertidig tilsatte er satt inn i lederstillinger for å dekke huller i organisasjonen. Videre pekes det på at en rekke med varslingsaker mot ledere kan tyde på en svak implementering av Forsvarets verdigrunnlag i utdanningen (Kingrød, 2023). Dette er noen av indikatorene som kan tyde på at utdanningssystemet 7 år etter at Utdanningsreformen ble besluttet på langt nær er optimalt. Samtidig så kan en nå i ettertid av reformen vurdere måloppnåelsen og ved det si noe om hvor vellykket den var. Måloppnåelsen gir også en pekepinn på hvor god endringsprosessen var, og en vil derfor trolig kunne se om det er noen sammenhenger mellom prosessen og resultatene. Det er derfor på tide å undersøke hvordan denne endringsprosessen ble gjennomført, og i hvilken grad endringsledelse ble praktisert i tråd med det relevante teorier anbefaler (eget\_arbeid, 2023).

## ***1.2 Aktualisering***

### ***1.2.1 Teoretisk aktualisering***

Ledelse virker å alltid være aktuelt. Det er et fascinerende fenomen, samtidig som det er noe u håndgripelig (eget\_arbeid, 2023). Selv om det finnes en rekke teorier og ulike definisjoner om former for ledelse, så er også ledelse i endring som følge av endringene i samfunnet. Ny teknologi og en globalisert verden stiller trolig nye krav til organisasjon og ledelse. Spesielt har de siste årene med global oppvarming, energi-krise og krig i Europa og en nylig pandemi gjort det enda mer uforutsigbart. Dette gjør at man må følge med på hvordan ledelse endres i takt med samfunnet, men også på hvordan endringsprosesser ledes. Det kan også hevdes at all ledelse er endringsledelse (Hennestad & Revang, 2022). Endringsledelse er således høyaktuelt for de fleste organisasjoner allerede i dag, men trolig enda viktigere i framtiden.

Endringsledelse er ikke et nytt fenomen, og det finnes en rekke teorier innenfor dette ledelsesfeltet. Spesielt er John P Kotters (1996) 8-steps modell kjent og på mange måter et referanseverk som metode for ledelse av endring. Det samme kan sies om Kurt Lewin (1947) som etter manges mening har beskrevet hvordan endringsprosesser foregår i de tre fasene opptining, forandring og nedfrysing. Begge disse teoriene har formet hvordan endringsledelse kan forstås i dag (Klev & Levin, 2021). I norsk sammenheng har Klev og Levin (2021)

utviklet et rammeverk for endringsledelse med fokus på samskapt læring og utvikling. Dette bidrar til å gjøre internasjonale teorier mer anvendbare under norske forhold. Endringsledelse er heller ikke ukjent i militær kontekst, og både US Army og det norske Forsvaret omtaler ledelse av endringer og organisasjonsutvikling, og har etablert fastsatte prosedyrer for omstilling (eget\_arbeid, 2023). Alle disse teoriene nyttes som rammeverk for denne studien, med et mål om at de kan bidra til å beskrive Utdanningsreformen som endringsprosess.

### ***1.2.2 Praktisk aktualisering***

Forskning på endringsledelse i Forsvaret vil kunne være nyttig for Forsvaret som organisasjon, men vil også kunne være relevant for andre organisasjoner og for ledere som skal gjennomføre store planlagte endringer. Studien kan også bidra til å evaluere selve Utdanningsreformen, og gjennom det peke på eventuelle forslag til justering eller ytterligere endringer (eget\_arbeid, 2023).

I inngangen til denne forskningen antas det at Forsvaret i liten grad har en fastsatt metode for planlagte endringsprosesser, og at de ikke har gjort et bevisst valg om hvilke teoretiske rammeverk for endringsledelse organisasjonen vil benytte.

### ***1.2.3 Personlig aktualisering***

Personlig så ligger det en motivasjon i det å forske på min egen organisasjon, både for å forstå Utdanningsreformen, endringsledelse og endringsprosesser i Forsvaret, men også for å kunne bidra til at slike prosesser blir bedre i framtiden. Denne interessen har sitt utspring i personlig opplevd omstilling som del av Utdanningsreformen i 2017-18, en interesse som har modnet og utviklet seg siden. I løpet av mastergradsstudiet har jeg spesielt funnet faget endringsledelse interessant, noe som dannet grunnlaget for å forske videre på dette i masteroppgaven (eget\_arbeid, 2023).

## ***1.3 Problemstilling***

Hensikten med denne studien er å beskrive hvordan Forsvaret som organisasjon driver endringsledelse. Dette gjøres ved å undersøke Utdanningsreformen som case, og beskrive i hvilken grad den har vært vellykket som endringsprosess. Dette innebærer å undersøke om Forsvaret som organisasjon har lagt relevante teorier til grunn i denne konkrete endringsprosessen, hvordan Utdanningsreformen ble gjennomført som endringsprosess, og

om reformens målsetninger har blitt oppnådd (eget\_arbeid, 2023). Problemstillingen er derfor: *På hvilken måte er Forsvarets utdanningsreform vellykket som endringsprosess?*

For å evaluere Utdanningsreformen som endringsprosess er det behov for å knytte anerkjente teorier i endringsledelse mot Forsvaret som organisasjon, gjennomføringen av endringene i Utdanningsreformen, og resultatene i etterkant. Teoriene som nyttes er Lewins 3-steps modell, Kotters 8-steps modell, en norsk tilnærming gjennom Levin og Klevs rammeverk for endringsledelse, samt endringsledelse i en militær kontekst. For å kunne svare på problemstillingen er følgende tre forskningsspørsmål utviklet (eget\_arbeid, 2023):

1. *På hvilken måte har relevante teorier om endringsledelse blitt lagt til grunn i Utdanningsreformen?*
2. *På hvilken måte har Utdanningsreformen blitt gjennomført som planlagt endringsprosess?*
3. *På hvilken måte har Utdanningsreformen nådd sine målsetninger?*

#### **1.4 Begrepsavklaringer**

Endring og endringsledelse er de mest sentrale begrepene i denne studien. Her legges det til grunn at *endring* innebærer å gjøre noe på en annen måte, mens *endringsledelse* innebærer ledelsesprosesser som sørger for læring, utvikling og endringer (eget\_arbeid, 2023). Disse ledelsesprosessene kan dreie seg om ledelse i form av visjoner, læring og utvikling, og om styringsmekanismer som bidrar til å gjennomføre endringer. Endringer kan skje bare av seg selv, mens endringsledelse er planlagte og bevisste handlinger for å få til ønsket endring (Hennestad & Revang, 2022).

Videre kan endringer deles inn i kontinuerlige eller episodiske. Episodiske eller periodiske endringer er sprangvise endringer av organisasjoner. Slike endringer omtales også som planlagte, og er avbrudd i en ellers stabil periode (Hennestad & Revang, 2022).

Luftforsvarsstaben nytter her begrepet omstilling om «omfattende periodiske endringer av virksomheten» (Luftforsvarsstaben, 1995). Begrepene omstilling og periodiske endringer brukes derfor tidvis om hverandre. Kontinuerlige endringer tar utgangspunkt i en forståelse av at organisasjoner i seg selv er en kontinuerlig prosess, og slik sett alltid i endring. Her nyttes også begrepet organisasjonsutvikling (OU) som beskrivelse av kontinuerlige forbedringsprosesser av virksomheten (Luftforsvarsstaben, 1995).

Reform som begrep kan nyttes om omfattende organisasjonsendringer. Hensikten med en reform er ofte å forbedre situasjonen i organisasjonen (eget\_arbeid, 2023).

Med Forsvaret menes i denne studien hele Forsvaret som organisasjon. Dette inkluderer hele etaten, selv om denne studien primært setter søkelys på utdanningssystemet i Forsvaret. Utdanningssystemet inkluderer både strukturer som driver med utdanning med tilhørende personell og systemer, men er også tett knyttet til den operative strukturen og forsvarsgrenene. Derfor brukes begrepet Forsvaret i denne studien for å omfavne helheten. Forsvaret er under politisk styring og kontroll, og mottar sine oppdrag fra Stortinget og Regjeringen.

Forsvarets utdanningsreform er en omfattende endring av utdanningssystemet som endret både organisering, skolenes innretning, elevvilkår, kravene til grad og ansiennitet for studenter/elever og justerte den økonomiske tildelingen til utdanning i Forsvaret. Forkortelsen URE nyttes også, men betegnelsen «Utdanningsreformen» vil nyttes i denne studien. Reformen vil beskrives nærmere senere (eget\_arbeid, 2023).

Ny ordning for militært tilsatte (OMT) ble iverksatt fra 1. januar 2016 for å styrke Forsvarets evne gjennom å sikre kompetent bemanning og redusere turnover. OMT endret sammensetningen av personellkategoriene i Forsvaret til enten Officers (OF) eller Other Ranks (OR) etter inspirasjon fra andre nasjoner. De norske begrepene offiser og spesialist nyttes om disse to personellkategoriene. OMT har hatt stor påvirkning på Utdanningsreformen, og det er i enkelte sammenhenger krevende å skille årsak og virkning mellom disse to endringsprosessene.

### ***1.5 Avgrensninger***

Denne forskningen setter søkelys på endringsprosesser og endringsledelse. Ledelse i generell forstand er derfor utelatt som tema, og ledelsesteorier omtales derfor ikke nærmere i studien. Videre så er denne studien avgrenset til kun å se på Forsvarets utdanningsreform, selv om det kan tenkes at det finnes likhetstrekk mellom Utdanningsreformen og andre endringsprosesser i eller utenfor Forsvaret. Studiens formål er å evaluere Utdanningsreformen som endringsprosess, og har dermed et begrenset fokus på evaluering av resultatene av reformen. Det er likevel samlet inn data om reformens resultater fordi det antas at de kan si noe om endringsprosessen. Til slutt avgrenses studien også i antall og omfang av teorier for å gjøre omfanget håndterbart (eget\_arbeid, 2023).

## **1.6 Kort om design og metode**

Denne studien er gjennomført med kvalitativ metode og et teoribasert, beskrivende forskningsdesign basert på en casestudie av Forsvarets utdanningsreform. Anerkjente teorier om endringsledelse danner grunnlaget for en deduktiv fremgangsmåte i analyser av innsamlede data, og har samtidig gitt rammeverket for intervjuer av personer med god kjennskap til Utdanningsreformen. Semistrukturerte intervjuer er nyttet for å kunne hente ut kvalitative data om endringsledelse i Forsvaret generelt og Utdanningsreformen spesielt. Disse dataene er sortert og analysert for å bekrefte eller avkrefte det teoretiske grunnlaget (eget\_arbeid, 2023).

## **1.7 Oppgavens struktur**

Etter studiens innledning vil teoriene som er lagt til grunn beskrives i kapittel 2. Dette starter med en gjennomgang av Utdanningsreformens bakgrunn, hensikt og nåværende status. Deretter beskrives teoriene fra Lewin, Kotter, Klev & Levin og endringsledelse i militær kontekst, før disse teoriene sammenfattes. Så følger en gjennomgang av metoden i kapittel 3, før resultatene fra datainnsamlingen presenteres i kapittel 4. Empirien i dette kapitlet er inndelt etter de tre forskningsspørsmålene. Deretter følger forskningens analyse i kapittel 5, først ved å se på de teoretiske og praktiske implikasjonene før sammenhenger mellom teori og empiri sammenfattes. Til slutt kommer studiens konklusjon i kapittel 6, først ved å svare på de tre forskningsspørsmålene, før oppsummering og konklusjon, samt oppgavens svake punkter og anbefalinger om veien videre.

## 2 Teori

### 2.1 Innledning

I denne studien vil Forsvarets utdanningsreform som endringsprosess evalueres mot teorier om endringsledelse fra Kurt Lewin (1947), John P Kotter (2012), og fra Klev & Levin (2021). I tillegg vil reformen knyttes opp mot teorier om endringsledelse i militære avdelinger ved å se på hva Forsvaret selv har sagt om endringsledelse, hva andre masteroppgaver om Utdanningsreformen eller endringsledelse i Forsvaret konkluderer med, samt hva hæren i USA (US Army) nytter som teoretisk rammeverk for endringsledelse. Annen støttelitteratur nyttes for å fylle ut dette bildet, spesielt ved Hennestad og Revang (2022). Før de ulike teoriene følger det først en kort redegjørelse for bakgrunnen for, og hensikten med Utdanningsreformen, herunder prosessen fra Stortingets beslutning i 2016 fram til i dag. I tillegg omtales Forsvarets egne evaluering av reformen.

### 2.2 Utdanningsreformen – bakgrunn, hensikt og status

Allerede tilbake til 2012-2013 kom det politiske signaler om en gjennomgang av Forsvarets utdanningssystem. Dette ble spesielt synlig i stortingsmelding 14 – *Kompetanse for en ny tid* (Forsvarsdepartementet, 2013). Her pekes det på behovet for å ta tak i personell- og kompetanseområdet, herunder å utrede innretningen og organiseringen av Forsvarets utdanningssystem. 15. november 2016 besluttet Stortinget en utdanningsreform i Forsvaret gjennom stortingsproposisjon 151 (S) – *Kampkraft og bærekraft, langtidsplan for forsvarssektoren 2017-2020* (Forsvarsdepartement, 2016b). Behovet for en utdanningsreform var bare en av flere saker i langtidsplanen, og selve reformen ble ikke behandlet separat, men som en del av hele langtidsplanen. Langtidsplanen beskriver i sitt kapittel 8 at «dagens utdanningssystem fremstår som fragmentert, kostbart, med komplekse styringslinjer og ofte små og sårbare fagmiljøer» (Forsvarsdepartement, 2016b). Videre listet planen en rekke tiltak som grunnlag for å starte en utdanningsreform (Forsvarsdepartement, 2016b):

- *Skape ett utdanningssystem*
- *Prioritere militær kjernekompetanse.*
- *Mer felles utdanning.*
- *Mer behovsprøvd og fleksibel utdanning.*
- *Mer sivilt samarbeid.*
- *Mer samling av funksjoner.*
- *Mer robuste fagmiljøer.*

- *Mer åpenhet.*
- *Mer harmonisering med sivil sektor.*

Langtidsplanen ble fulgt opp med iverksettingsbrevet til Forsvarssjefen 20. desember 2016, der ordren om å sette i gang Utdanningsreformen var en del av dette. Her var de fleste av elementene fra langtidsplanen videreført som føringer til Forsvarssjefen. Utdanningsreformen skulle inkludere endringer av både struktur og kvalitet med hensikt om å redusere kostnadene samtidig som kvalitet i utdanningene skulle sikres. De nivådannende utdanningene skulle samles under Forsvarets høgskole, der omstillingene skulle ferdigstilles innen utgangen av 2019. Først gjennom endrede organisering og styringsmodeller i 2017, og deretter i hvordan utdanningen ble gjort. Befalsutdanningene skulle også tilpasses nye behov som følge av den nye ordning for militært tilsatte (OMT), og samarbeidet med sivile utdannelse skulle økes (Forsvarsdepartement, 2016a).

#### **Faktaboks – langtidsplanlegging i Forsvaret**

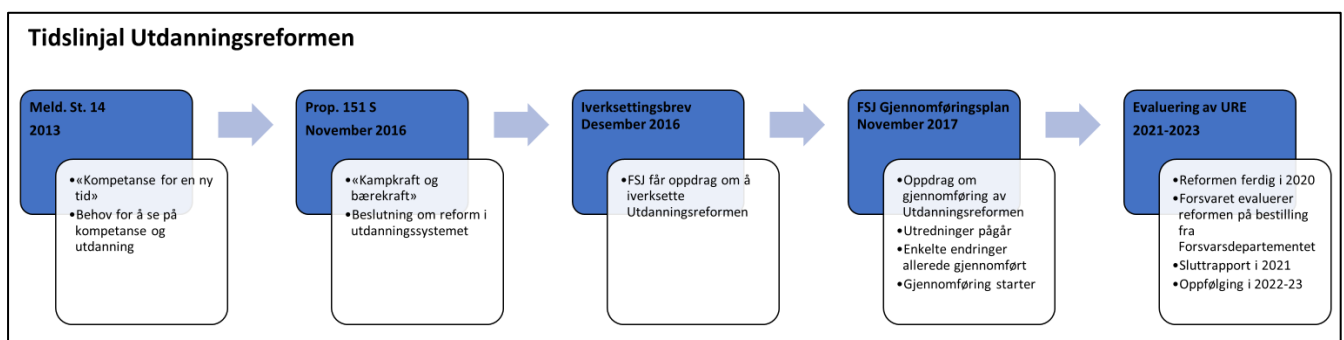
Forsvarssjefen er Forsvarsministerens nærmeste militære rådgiver. På anmodning fra statsråden utarbeides Forsvarssjefens fagmilitære råd (FMR), som et av flere grunnlagsdokumenter for Regjeringens utarbeidelse av langtidsplan for Forsvaret. Langtidsplanen behandles i Stortinget før den gis som oppdrag til Forsvaret. Langtidsplan for Forsvaret er en fireårsplan som: «Angir og forankrer hovedlinjer for forsvarssektorens utvikling, inkludert forsvarspolitiske mål, oppgaver og ambisjonsnivå, samt tilhørende økonomiske og strukturelle rammer» (Regjeringen, 2024). Forsvarssjefen gir deretter ut sin plan for gjennomføring av oppdragene og iverksetter gjennomføring.

*Figur 1 Faktaboks - langtidsplanlegging i Forsvaret (Regjeringen, 2024)*

Forsvaret fortsatte planlegging av reformen gjennom 2017, og i november ga Forsvarssjefen ut sin gjennomføringsplan. Her ble det stadfestet at de ulike skolene skulle være ferdig omstrukturert og klare til å ta imot nye elever innen 1. august 2018 (Forsvaret, 2017). De viktigste omstruktureringene innebar at alle høgskolemiljøene i Forsvaret skulle samles under Forsvarets høgskole, og at det skulle etableres en felles ledelse/administrasjon, en felles dekan, et felles kvalitetssystem, og at forskning og utvikling (FoU) skulle samles. I tillegg skulle de grenvise krigsskolene tas ut av sine respektive forsvarsgrener og omorganiseres under sjefen for Forsvarets høgskole, noe som allerede var iverksatt i 2017. Videre skulle de grenvise befalsskolene legges ned og en felles Forsvarets befalsskole skulle opprettes. Gjennom 2017 var det en rekke kritiske røster som uttrykte skepsis til Utdanningsreformen, både fra ansatte, lærere, politikere og fra arbeidstakerorganisasjonene (Håkonsen & Knarvik, 2018). Dette kulminerte med at flere politikere ba regjeringen om å legge fram Utdanningsreformen som en egen sak for Stortinget, noe som ble vedtatt våren 2018

(Stortinget, 2018). Saken ble debattert i Stortinget, uten at denne omkampen førte til noen endringer på reformens innretning. Likevel kan det hevdes at skepsisen og diskusjonene synliggjorde Utdanningsreformens svake forankring i både internt i Forsvaret og i de politiske miljøene.

Etter at Forsvaret mottok oppdraget om Utdanningsreformen, har tiltakene blitt innført fortløpende og i hovedsak i tråd med planen. Forsvarets nivådannende utdanning ble samlet under Forsvarets høgskole, samtidig som krigsskolene startet utdanning etter ny ordning der kadetter (elever) kunne søke opptak direkte fra det sivile. Selv om de tre grenvise krigsskolene besto i henholdsvis Oslo, Bergen og Trondheim, så skulle de gjennomføre deler av undervisningen felles. De grenvise befalsskolene ble lagt ned i 2018 og Forsvarets befalsskole ble opprettet på Sessvollmoen med elever fra alle grenene. Her gjennomføres det befalskurs på om lag 12 uker og med kvalifisering til graden sersjant/kvartermester (OR5). For Hæren ble ikke antall elever på Forsvarets befalsskole ansett som tilstrekkelig, og det var også bekymring for om kvaliteten på utdanningen var tilpasset lagsnivået i Hæren. Hærens lagførerskole ble derfor opprettet under Hærens våpenskole i 2018 med første kull i 2019. Her utdanner Hæren lagførere med kvalifisering til graden korporal (OR4). Selv om dette ikke var en planlagt del av Utdanningsreformen så var det en direkte konsekvens av reformens resultater. Også Sjøforsvaret og Luftforsvaret har tilpasset sine grunnleggende og videregående grenader- og konstabelkurs for å gi tilstrekkelig kompetanse til ledere på laveste nivå.



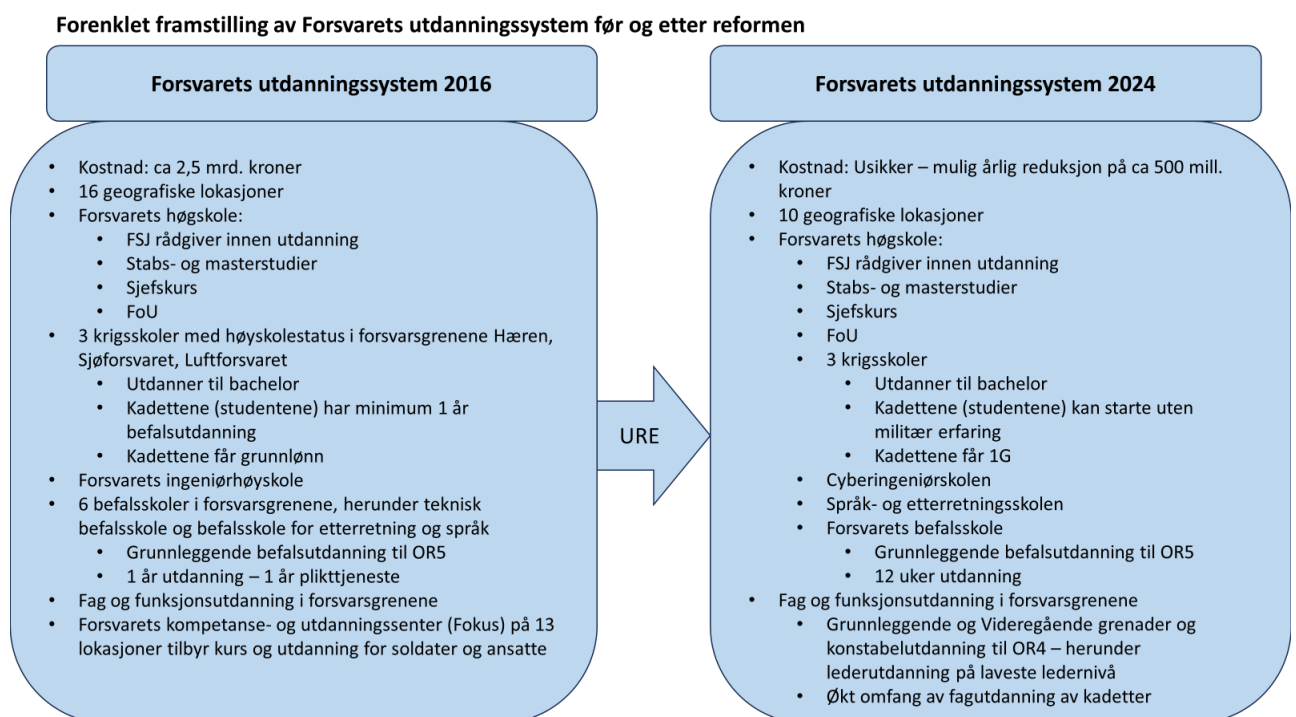
Figur 2 Utdanningsreformens tidslinjal

Siden oppstarten av reformen har de nye utdanningsløpene i stort fulgt de planene som var lagt, men med gradvise justeringer etter hvert som utdanningsavdelingene gjorde seg erfaringer. De nye strukturene som kom på plass i 2018 har stort sett vært uforandret siden.



Etter tidsplanen skulle Utdanningsreformen være ferdig implementert i 2020, og Forsvaret iverksatte på oppdrag fra Forsvarsdepartementet en evaluering i 2020-21. Denne evalueringsrapporten peker på de tre hovedårsakene til Utdanningsreformen: tilpasningen til ny ordning for militært tilsatte (OMT), kostnadsreduksjon, samt omorganisering for å bedre styringen, samle fagmiljøer og bedre effektiviteten (Forsvarsstaben, 2021). Evalueringen konkluderer med at kvalitative og strukturelle mål i stor grad er oppnådd, mens det innenfor kvantitative mål løftes fram en usikkerhet ved om kostnadene kan knyttes til OMT eller Utdanningsreformen. Samtidig peker rapporten også på en rekke utfordringer som fortsatt må løses, eksempelvis innenfor fag- og funksjonsutdanning og antall studieplasser sett opp mot tilgjengelig eiendom, bygg og anlegg (EBA) (Forsvarsstaben, 2021).

Videre fulgte Forsvaret opp evalueringen på nytt i 2022-23 (Forsvaret, 2023). Hoveddelen av denne oppfølgingen er sikkerhetsgradert *Begrenset*, og kan derfor ikke nyttes i sin helhet i denne studien. Også denne rapporten peker på at Utdanningsreformen har pågått samtidig med andre reformer, noe som både gjør det krevende å skille sammenheng i resultater og at summen av pågående reformer kan ha svekket muligheten til å fokusere på kvalitet. Likevel tyder rapporten på at Forsvaret er fornøyd med Utdanningsreformen og at de fleste ambisjonene og målsetningene er oppnådd (Forsvaret, 2023).



Figur 3 Forenklet framstilling av Forsvarets utdanningssystem før og etter reformen

Håkonsen & Knarvik konkluderer i sin forskning om Utdanningsreformen med at de primære drivkreftene bak reformen var effektivisering og legitimitet (Håkonsen & Knarvik, 2018). Isolert for Forsvarets høyskole så kan det se ut til at Forsvaret har oppnådd dette, men samtidig så er deler av fag- og funksjonsutdanningen som tidligere var en del av den nivådannende utdanningen skjøvet over på forsvarsgrenene. Hvorvidt dette har gjort utdanningene mer effektiv er usikkert, men grenene kan se ut til å ha fått en betydelig økt kostnad i utdanning av offiserer. Denne kostnaden kan også potensielt ha påvirket grenenes mulighet til å prioritere utdanning av spesialister, med påfølgende følgefeil når offiserer og spesialister skal samvirke i operative avdelinger etter utdannelsene.

Konklusjonen av dette er at Forsvaret selv mener at Utdanningsreformen har blitt gjennomført innenfor de gitte tidsfristene og med tilfredsstillende måloppnåelse basert på de politiske føringene som ble gitt i 2016-2018. Enkelte elementer av de opprinnelige tiltakene i reformen er justert eller ikke fullført, slik som endringer av utdannings innhold, lengde og organisering.

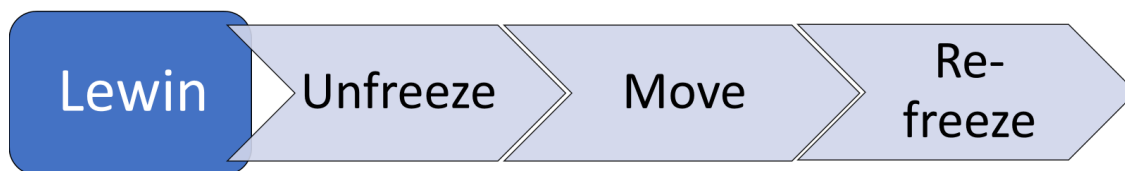
Selv om reformen etter tidsplanen skal være fullført så er den likevel fortsatt omstridt, og enkelte mener den har hatt negativ påvirkning på organisasjonens verdier og kultur, og gjennom det hvordan ledelse utøves. Eksempelvis oberstløytnant Aas som hevder at «dagens utdanningsordning er kjernen i disse utfordringene» (Aas, 2023). Kingsrød peker på at utdanningenes lengde er redusert etter Utdanningsreformen, og at dette reduserer muligheten til å lære og erfare holdninger, etikk og ledelse (Kingsrød, 2023). Også Forsvarets ombudsmann er kritisk til deler av reformen, og hevder at de grenvise befalsskolene burde komme tilbake (Kaalaas, 2023). Disse utspillene er tegn på at reformen nødvendigvis ikke er fullført, eller at det bør vurderes å gjøre nye endringer.

### **2.3 Lewins 3 steg**

Kurt Lewin omtales gjerne som forandringsteoriens far (Luftforsvarsstaben, 1995). Her legges det til at Luftforsvarsstabens begrep *forandring* sammenstilles med denne studiens begrep *endring*. Lewins arbeid fram mot 1950-tallet har gitt viktige bidrag til utvikling som fagområde, blant annet gjennom hans kraftfeltteori og hans 3-steps modell for endringer. Her deler han endringer inn i tre steg: opptining, endring og nedfrysing (unfreeze – change – freeze) (Klev & Levin, 2021). Lewins 3-steps modell vektlegges her av to grunner. Først fordi denne er brukt som grunnlag om forandringer i Luftforsvarsstabens bok og dermed relevant

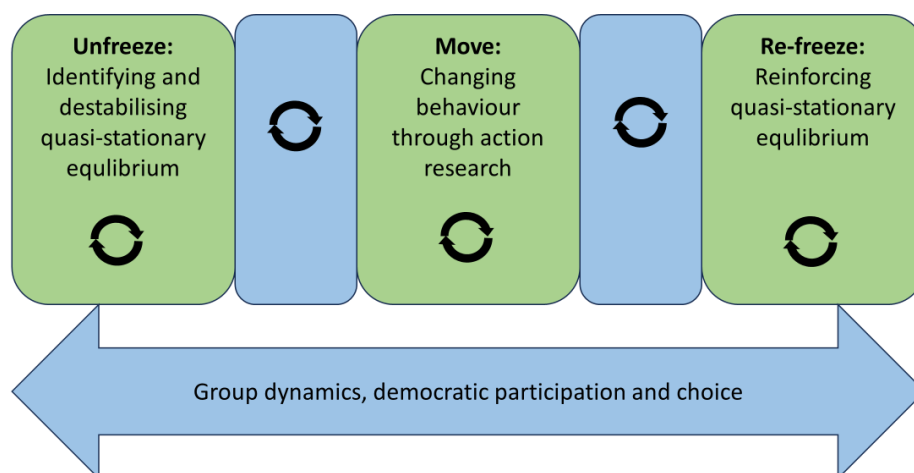
for Forsvaret, og fordi Lewins modell har vært og er så retningsgivende for andre endringsteorier. Luftforsvarsstabens bruk av Lewins 3-steps modell og kraftfeltteori omtales nærmere senere.

Lewins 3-steps modell beskriver at organisasjonen først må tines opp og forberede endringene for at disse skal kunne gjennomføres. Dette innebærer å kommunisere hva som ønskes oppnådd og å samhandle med alle involverte slik at en felles forståelse oppnås. Deretter kan selve endringene gjennomføres gjennom å legge fram alternativer og iverksette tiltak, samt lære underveis i prosessen. Til slutt skal organisasjonen nedfryses for å sikre stabilitet og en varig endring. Modellen fremstilles gjerne lineært slik som i figuren under.



*Figur 4 Lewins 3-steps modell etter Burnes (Burnes, 2020)*

Svakhetene ved Lewins 3-steps modell kan sies å være at det er en for stor forenkling av noe som er komplekst, og at modellen i for stor grad legger opp til at endringer skjer episodisk og ikke kontinuerlig (Moxnes & Morén, 2018). Men her hevder Burnes (2020) at dette er en feiltolkning av Lewin, og at modellen tvert imot er basert på årelang forskning og ikke er tenkt så lineært som den ofte angis (Burnes, 2020). Modellen må heller sees som med iterative steg, og knyttes sammen med kraftteori og organisasjonsmedlemmers medbestemmelse i endringer. Dette sammenstilles av Burnes som vist i figuren under.



Figur 5 Lewins utvidede 3-stegsmodell (Burnes, 2020)

Dette sammenfaller også med Hennestad & Revangs beskrivelse der de peker på at Lewin mente at grupper og personer alltid er i endring, og at det heller dreier seg om korte endringsavbrudd (Hennestad & Revang, 2022).

Det kan også hevdes at Lewins modell er tilpasset episodiske og ikke kontinuerlige endringer, og at den derfor kan misforstås om den forsøkes knyttet opp mot kontinuerlige endringer. Hennestad & Revang fastslår at endringsledelse nettopp er planlagte og styrte endringer (Hennestad & Revang, 2022). Utdanningsreformen som endringsprosess kan forstås som en planlagt endring, og Lewins modell burde slik sett kunne nyttes som et rammeverk i forståelsen av denne prosessen.

Forskjellene på episodisk og kontinuerlig endring diskuteres også av Weick & Quinn i deres artikkel, der de innledningsvis peker på at behovet for endringer oppstår fordi organisasjonen ikke har evnet å tilpasse seg (Weick & Quinn, 1999). Videre diskuterer de først episodiske endringer, blant annet basert på teoriene til Lewin. Deretter sammenligner de episodiske og kontinuerlige endringer, blant annet ved å peke på at forskjellene i organisasjoner også påvirker dens evne til episodisk eller kontinuerlig endring. Den kontinuerlige endringen derimot beskrives med fasene; stabilisere, rebalansering og opptining, og opptrer mindre lineært enn episodiske endringer (eget\_arbeid, 2021). Forståelsen av organisasjoner som enten i konstante endringer, eller som stabile med avbrudd av stegvise endringer henger sammen med den grunnleggende forståelsen av organisasjoner. I denne studien er konklusjonen at endringsledelse primært dreier seg om de episodiske planlagte endringene, og at Lewin derfor

fortsatt er aktuell. I evalueringen av Utdanningsreformen som endringsprosess er det dermed relevant å undersøke om Lewins tre steg er gjenkjennbare i reformen.

Lewin er også kjent for sin kraftfeltteori der han deler inn endringens krefter inn i drivkrefter og motkrefter. Teorien bidrar til forståelse av motstand mot endring, og hvorfor opptiningsfasen er så viktig (Moxnes & Morén, 2018). Drivkreftene er de som støtter endringen og som bidrar til motivasjon og som jobber mot motkreftene. Motkreftene er de som jobber mot endringen, og i enkelte tilfeller også mot nåsituasjonen (Luftforsvarsstaben, 1995). Teorien legger også til grunn at det er en balanse mellom driv- og motkreftene, slik at dersom drivkreftene forsterkes så vil motkreftene kunne øke tilsvarende. I praksis kan dette innebære at et forsøk på å påtvinge en endring trolig vil øke motstanden (Moxnes & Morén, 2018).

#### 2.4 *Kotters 8 steg*

Det er vanskelig å ikke nevne John P Kotter når endringsledelse er temaet. Som professor på Harvard Business School ble han verdenskjent etter utgivelsen av sin bok «Leading Change» i 1996, der han fokuserer på åtte steg for å lede endringer. Selv om Kotters arbeid også er kritisert blant annet for å være en kommersialisert oppskrift og for manglende kildebruk, så regnes det likevel som retningsgivende innenfor endringsledelse.

Kotters åtte steg er utviklet med basis i årsaker til at endringer ikke lykkes. Her hevder Kotter at å gjøre en eller flere av disse vanlige feilene i endringsprosesser vil føre til alvorlige konsekvenser og motvirke endringer (Kotter, 2012). De åtte stegene innebærer: (1) å skape en følelse av nødvendighet og forståelse for endring, (2) å etablere en koalisjon med autoritet til å gjennomføre endringen, (3) å etablere en visjon for endringen, (4) å kommunisere endringsvisjonen til alle nivåer i organisasjonen, (5) å gi makt til ansatte og fjerne hindringer som sperrer for endringen, (6) å synliggjøre kortsiktige gevinster, (7) å konsolidere oppnådde endringer og utnytte momentum til å gjøre nye endringer, (8) å forankre og institusjonalisere endringene i organisasjonen (egen oversettelse/tolkning) (Kotter, 2012). De åtte stegene er visualisert i figuren under.



Figur 6 Kotters 8 steg (Kotter, 2012)

Kotters første steg dreier seg om å skape forståelse for at endringer er nødvendig, og at det haster med å komme i gang med endringer. Det kan dreie seg om realitetsorientering av organisasjonen, og å synliggjøre både muligheter og potensielle kriser (Kotter, 2012). Steg to dreier seg om å etablere koalisjoner med autoritet til å gjennomføre endringen. Gitt den kjensgjerningen at endringer er vanskelig å gjennomføre så er det en nødvendighet at de som står som endringsagenter innehar tilstrekkelig makt og tillit til å få gjennomslag, og at de jobber godt sammen som team (Kotter, 2012).

Etablering av en visjon og strategi for endringen er steg tre. Dette skal bryte ned motstanden mot endring, gi tydelig retning, og skape motivasjon for den videre prosessen (Kotter, 2012). Steg fire dreier seg om å kommunisere visjonen og strategiene slik at en skaper forståelse og motivasjon i hele organisasjonen (Kotter, 2012).

Disse fire første stegene til Kotter kan sammenlignes med Lewins første steg *opptining*, og kan sees på som den fasen som skaper mulighet og gir retning for endringen. For Kotters steg 1, 3 og 4 peker Moxnes & Morén på at det i liten grad var forståelse for en omfattende utdanningsreform i Forsvaret, og at det heller ikke var etablert og kommunisert en visjon. For steg 2 mener de at det virker som at det ble etablert maktkoalisjoner i tråd med Kotters teori (Moxnes & Morén, 2018).

Kotters femte steg dreier seg om å gi makt til en bred nok base av personellet i organisasjonen slik at disse kan jobbe med å fjerne hindringene som blokkerer for å oppnå visjonen. Her nevnes spesielt fire hindringer: strukturer, ferdigheter, systemer og ledere (Kotter, 2012). Det dreier seg om at strukturen i seg selv ikke underbygger eller legger til rette for at visjonen skal kunne oppnås. Det samme kan sies om organisasjonens systemer. Dersom disse ikke understøtter endringene så vil de fungere som hindringer. Videre kreves det at medarbeidere får tilstrekkelig trening for å oppnå de ferdighetene som trengs for å løse de nye oppgavene. Ledere har mye makt i en organisasjon, og uten disse med på laget i en endringsprosess vil disse kunne motarbeide eller forsinke endringene. Denne funksjonen til lederne omtaler Luftforsvarsstaben som «linkin-pin», noe vi kommer tilbake til senere (Luftforsvarsstaben, 1995).

Det å vise til kortsiktige resultater som suksesshistorier i endringsprosessen er Kotters sjetteste steg. Dette skal bidra til å motivere organisasjonen til å videreføre og fullføre de endringene man har startet på. I følge Kotter må disse kortsiktige gevinstene karakteriseres ved at de er synlige, entydige og tydelig knyttet opp mot selve endringsprosessen (Kotter, 2012).

Kotters syvende steg er å konsolidere de endringene man har oppnådd, og legge til rette for flere endringer (Kotter, 2012). Dette i erkjennelsen av at motstanden kan komme tilbake, og at man kan slappe av for tidlig. Det dreier seg derfor om å opprettholde fokus og sørge for at framdriften i endringsprosessen fortsetter.

Denne studiens forståelse av Kotter er at det er under det femte steget at selve endingen starter, og at endringene fullføres gjennom de påfølgende to stegene. Disse kan derfor sammenlignes med Lewins steg nummer to, endring (move/moving) noe som synliggjøres i sammenstilling av de ulike modellene lenger ned.

Kotters siste steg dreier seg om å institusjonalisere de endringene som er gjort ved å forankre disse i organisasjonskulturen (Kotter, 2012). Det å endre kultur er både vanskelig og det tar tid, så dette steget må ta høyde for at forankringen kan kreve tid og målrettet arbeid. Kotter er også tydelig på at kulturendringen må komme til slutt i endringsprosessen, og at dette først kan få full effekt når organisasjonen ser at endringene har vært til det bedre (Kotter, 2012).

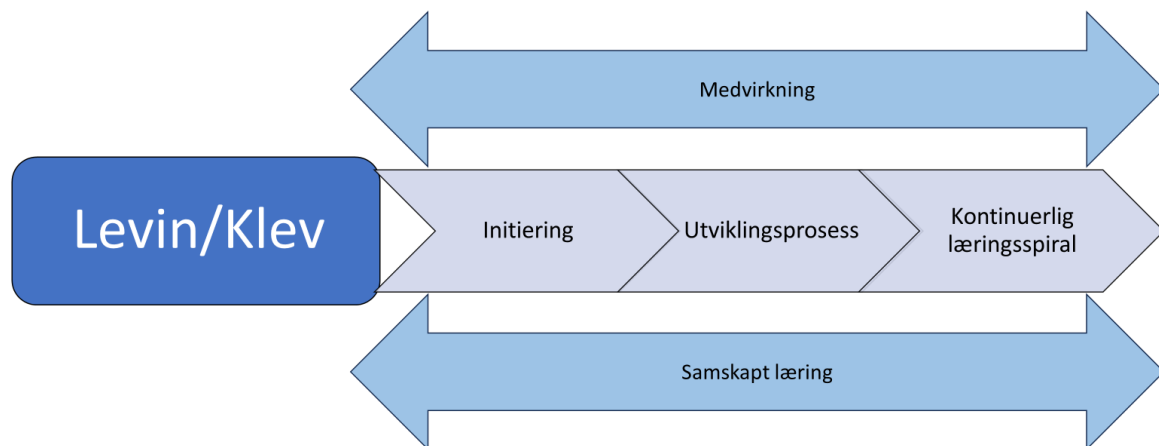
Kotter er også opptatt av at alle stegene må gjennomføres og at stegenes rekkefølge bør følges for å unngå problemer (Kotter, 2012). Dette kan sies å skille Kotter fra enkelte andre teorier om endringsledelse, der det kan være et større fokus på iterative og parallelle prosesser slik som i Lewins utvidede modell eller i Klev & Levins tilnærming. Samtidig påpeker også Kotter at det er normalt å operere innenfor flere steg samtidig, og at det viktigste er å unngå å kutte steg. I evalueringen av Utdanningsreformen som endringsprosess er det derfor interessant å se om det er mulig å gjenkjenne de åtte stegene, uavhengig av rekkefølge.

## **2.5 Klev & Levin – Medvirkningsbaserte endringer**

Forsvarets utdanningsreform har blitt gjennomført under norske forhold, og det er derfor nødvendig å knytte det teoretiske grunnlaget for endringsledelse til nettopp dette. Her velger denne studien å benytte Roger Klev og Morten Levins arbeid som grunnlag, da de fokuserer på endringsledelse under norske forhold og i tråd med «den norske samarbeidsmodellen» (Klev & Levin, 2021). De argumenterer spesielt for hvordan endringsledelse også kan forstås som ledelse av læringsprosesser, og for viktigheten av medvirkning i endringsprosesser. Klev & Levin legger vekt på et både faglig og verdimessig perspektiv på ledelse av endringsprosesser (Klev & Levin, 2021). Innenfor det faglige viser de til hvordan organisasjonsutvikling som fagfelt har utviklet seg, eksempelvis gjennom T-grupper og aksjonsforskning der Kurt Lewin var sentral, men også utviklingen av *change management*

med blant andre Kotters 8-stegsmodell for endringsledelse som et av de vesentligste bidragene (Klev & Levin, 2021). Dette understøtter relevansen av Lewin og Kotter også i denne forskningen. Klev & Levin argumenterer for at fagkunnskap om endringer ikke kan sees isolert som ekspertise for noen få utvalgte, men må bidra til å utvikle forståelse hos de som endringene berører. Dette kan oppnås gjennom fokus på samskapt læring og medvirkning. I forskning om Utdanningsreformen er det derfor spesielt relevant å se på om medvirkning og samskapt læring er lagt til grunn i denne endringsprosessen.

Ifølge Klev & Levin er det hensiktsmessig å dele organisasjonsutvikling inn i tre faser; initiering, oppstart av utviklingsprosessen, og den kontinuerlige læringsspiralen (Klev & Levin, 2021). Disse fasene er visualisert i figuren under, der det også er lagt til samskap læring og medvirkning i alle fasene. Dette er studiens egne fortolkning av Klev & Levin.



Figur 7 3 faser for utviklingsprosesser (Egen modell basert på Klev & Levin)

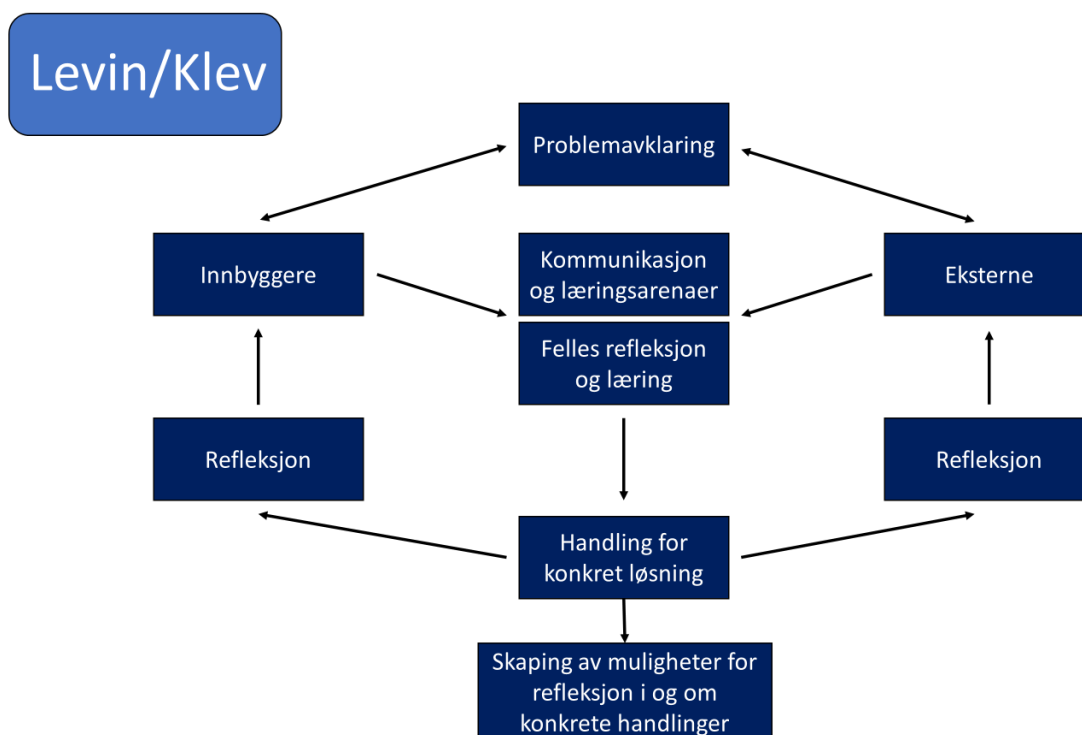
I denne modellen er det likhetstrekk med Lewins utvidede modell presentert av Burnes tidligere. Selv om det visualiseres tre tydelige faser så er det en sterk sammenheng og til dels overlapp mellom hvert trinn. Videre så er det vesentlig at samspillet mellom mennesker foregår i alle faser, og gjennom det oppnås både reell medvirkning og en samskap læring i organisasjonen. Viktigheten av samskapt læring og medvirkning omtales videre i det følgende.

### 2.5.1 Samskapt læring

Samskapt læring peker på at både interne og eksterne deltakere er deltakere i den samme læringsprosessen. De eksterne i denne sammenheng er eksperter eller ledere som har nødvendig faglig innsikt og forståelse for sosial endring og tilrettelegging av lærings- og



utviklingsprosesser (Klev & Levin, 2021). Her må læringsprosesser systematiseres og struktureres, og endringsledelsen må vektlegge praktiske aktiviteter som sørger for utvikling og som skaper læring. Studien har tidligere sett på skillet mellom kontinuerlige endringer og de planlagte episodiske endringene i en organisasjon, og har definert at endringsledelse dreier seg om ledelse av sistnevnte. Dette utelukker ikke behovet for samskapt læring som del av slike prosesser, tvert imot så har vi sett at for eksempel Lewins utvidede modell er en iterativ prosess der en stadig må lære innenfor hvert steg, mellom stegene og i den samlede prosessen. Slik gir Klev & Levins samskapte læringsmodell mening også i planlagte episodiske endringsprosesser. Modellen legger vekt på samspillet mellom aktørene i en endringsprosess, der «pådriverne» må utøve endringsledelse som del av dette. Videre vektlegger Klev & Levin at læringen baseres på konkrete handlinger. Den samskapte læringsmodellen er visualisert i figuren under.



Figur 8 Den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2021)

I Utdanningsreformen som endringsprosess er det relevant å undersøke om ledelsen har tilrettelagt for arenaer der læring og utvikling i fellesskap kunne skje. Her kan modellen over være et nyttig hjelpemiddel gjennom å applisere læringselementene av reformen i denne.

Videre peker Klev & Levin på viktigheten av følgende elementer i ledelse av kollektive læringsprosesser (Klev & Levin, 2021):

1. *Å klargjøre rammene for endringsprosessen.*
2. *Å skape læringsprosesser og betingelser der ens egne og andres grunnleggende antakelser kan utfordres og utvikles.*
3. *Å designe arenaer for læring, basert på forståelse av behov/muligheter, alternative arbeidsformer, prinsipper for involvering og betingelser for læring.*
4. *Å bygge varige mekanismer som øker organisasjonens kapasitet til å håndtere framtidige endringsbehov.*

Dette understreker viktigheten av at Utdanningsreformen burde legge til rette for læring som del av endringsprosessen og ikke minst legge grunnlaget for framtidige endringsbehov.

Videre ser en at forberedelsene og klargjøringen er en viktig del av endringsprosessen, deretter at læringsarenaer bør konkretiseres for å oppnå effekt, og til slutt at det bør legges til rette for varige løsninger.

### **2.5.2 Medvirkning**

Medvirkning i endringsprosesser er et sentralt tema hos Klev & Levin (2021). De presenterer tre argumenter for medvirkning. Først for å redusere fremmedgjøring og muliggjøre utvikling av menneskelig kapasitet. Dernest fordi det er en demokratisk rettighet. Til sist så sikrer medvirkning utnyttelse av relevant kunnskap og sikrer eierskap til beslutninger, og er derfor et verktøy for ledelse (Klev & Levin, 2021). Denne tilnærmingen er tett knyttet til det som kan betegnes som «den norske modellen», der lederfunksjonen har en koordinerende rolle mer enn en kontrollerende og styrende rolle (Klev & Levin, 2021). En slik form for ledelse innebærer mulighet for påvirkning fra medarbeiderne i organisasjonen, der den enkelte gis både oppmerksomhet og mulighet til å ta ansvar selv. Her kan transformasjonsledelse trekkes fram som en ledelsesform som virker å ha hatt positiv effekt på store endringsprosesser (Klev & Levin, 2021). Transformasjonsledelse vil ikke beskrives nærmere i denne studien.

Et vesentlig argument for medbestemmelse i endringsprosesser er å muliggjøre endringer gjennom å redusere motstanden. Dette kan knyttes mot Lewins drivkrefter og motkrefter, og understreker viktigheten av medbestemmelse som et ledelsesverktøy i endringsprosesser.

At medvirkning står sterkt i Norge bekreftes også av Hennestad og Revang (2022) som peker på at tankesettet har dannet grunnlaget for den arbeidsmiljøloven vi har i dag. Her stilles det blant annet krav til informasjon og drøfting mellom partene i saker som har betydning for

arbeidsforholdet. Reell mulighet for medvirkning i endringsprosesser synes derfor å være viktig for endringer under norske forhold, så også med Utdanningsreformen.

For Utdanningsreformen kan en se for seg at medvirkningsbegrepet har to dimensjoner. Først muligheten til medvirkning i de politiske beslutningsprosessene rundt initieringen av endringene, deretter den enkelte berørte avdeling og medarbeiders mulighet til medvirkning i utformingen av sin framtidige jobb. Til det første så ligger Forsvarets mulighet til medvirkning i de politiske beslutninger i utvikling og utforming av militære innspill, og gjennom å få fram organisasjonens synspunkter til de politiske beslutningstakerne. Slike råd kan eksempelvis gis som Forsvarssjefens militærfaglige råd i forkant av utviklingen av en ny langtidsplan. Deretter er Forsvaret forutsatt å akseptere demokratiets beslutning. Når det gjelder den enkelte avdeling og arbeidstakers mulighet til medvirkning under omstilling så er dette utførlig regulert i lovverk og rutinebeskrivelser. Forsvarets tilnærming til dette kommer studien tilbake til.

Til slutt kan det også trekkes fram at Klev & Levin (2021) også legger vekt på at ledelse av endringsprosesser nå er det normale, noe som understreker behovet for at Forsvaret bør ha et bevist forhold til endringsledelse. Dette understrekes også av Hennestad & Revang (2022) som hevder at all ledelse er endringsledelse.

## **2.6 *Endringsledelse i en militær kontekst***

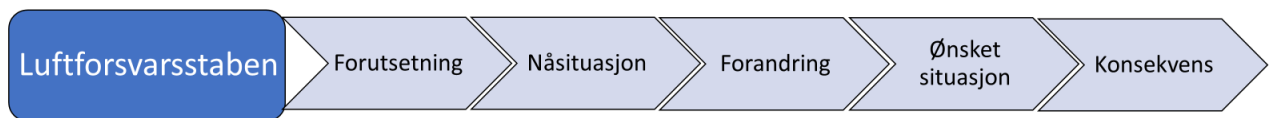
Et annet grunnlag for å forstå gjennomføringen av Utdanningsreformen som endringsprosess er å se på Forsvarets valgte metode for utviklingsutvikling. Her vil Forsvarets egne retningslinjer for utviklingsutvikling i kombinasjon med tidligere masteroppgaver innenfor temaet gi det nødvendige grunnlaget. Her er det også mulig å utvide perspektivet ved å se på større militære organisasjoner enn det norske Forsvaret, og studien vil derfor også se hvordan US Army beskriver endringsledelse.

### **2.6.1 *Endringsledelse i Forsvaret***

Forsvarets grunnsyn på ledelse gir et felles grunnlag for militær ledelse, og peker på at det består av både lederskap og styring der: «Lederskap bidrar til å angi retning, skape endring og sette mål. Styring er påvirkning som utøves indirekte blant annet gjennom formelle strukturer, formaliserte prosedyrer, rutiner og kontrollfunksjoner» (Forsvarssjefen, 2020).

Videre pekes det på at utviklingsorientert lederadferd skal bidra til «å avdekke og

implementere store og små endringer» (Forsvarssjefen, 2020). Disse generelle betraktningene om hva militær ledelse er og hvordan ledelse skal utføres i Forsvaret gir likevel lite konkrete retningslinjer om hvordan endringsledelse bør gjøres. Her er *Håndbok i lederskap for Luftforsvaret* mer konkret i sine beskrivelser av forandring, utvikling og omstilling. Utgangspunktet til Luftforsvarsstaben er en utvidet NØF-modell basert på Kurt Lewins teorier (Luftforsvarsstaben, 1995). NØF-modellen innebærer Nå-situasjon, Ønsket situasjon og Forandringstiltak, og den utvidede modellen legger til forutsetningene før endringsprosessen og konsekvensene etter ønsket situasjon. Dette er visualisert i modellen under.



Figur 9 Den utvidede NØF-modellen (Luftforsvarsstaben, 1995).

For å få til dette må lederen utøve forandringsledelse, der det spesielt fremheves hvor viktig rolle alle ledere har i at de både skal lede egen organisasjon og være forbindelsen til resten av organisasjonen som en såkalt «linkin pin». I endringsprosesser er rollen som «linkin pin» en forutsetning for at endringene skal kunne innføres i hele organisasjonen. Dette kan sammenlignes med Kotters steg 2 som er å etablere en koalisjoner med autoritet til å gjennomføre endringene.

Videre konkretiserer Luftforsvarsstaben noen verktøy for lederen, delt inn i før og etter iverksettelse av endring. Før endring anbefaler de å benytte «Gleichers forandringsformel» som innebærer at forutsetningene for en vellykket endring ligger i formelen  $\text{misnøye} \times \text{visjon} \times \text{steg} \times \text{tro}$ . Her må lederen stille seg selv noen spørsmål for å få svar på om det er grunnlag til stede for å iverksette endringene (Luftforsvarsstaben, 1995):

- *Er det misnøye med dagens situasjon?*
- *Er det etablert en tydelig visjon?*
- *Er første steg mot visjonen tatt?*
- *Har medarbeiderne tro på endringene?*

Også her kan vi kjenne igjen elementer fra Kotters steg 1, 3-4 og 5-6. Først ved å sikre at det er felles forståelse og faktisk haster med å gjøre endringer, deretter ved å utvikle og kommunisere en visjon for endringene, og til slutt ved å motivere for endringene ved å myndiggjøre organisasjonen og vise til kortsiktige resultater (Kotter, 2012).

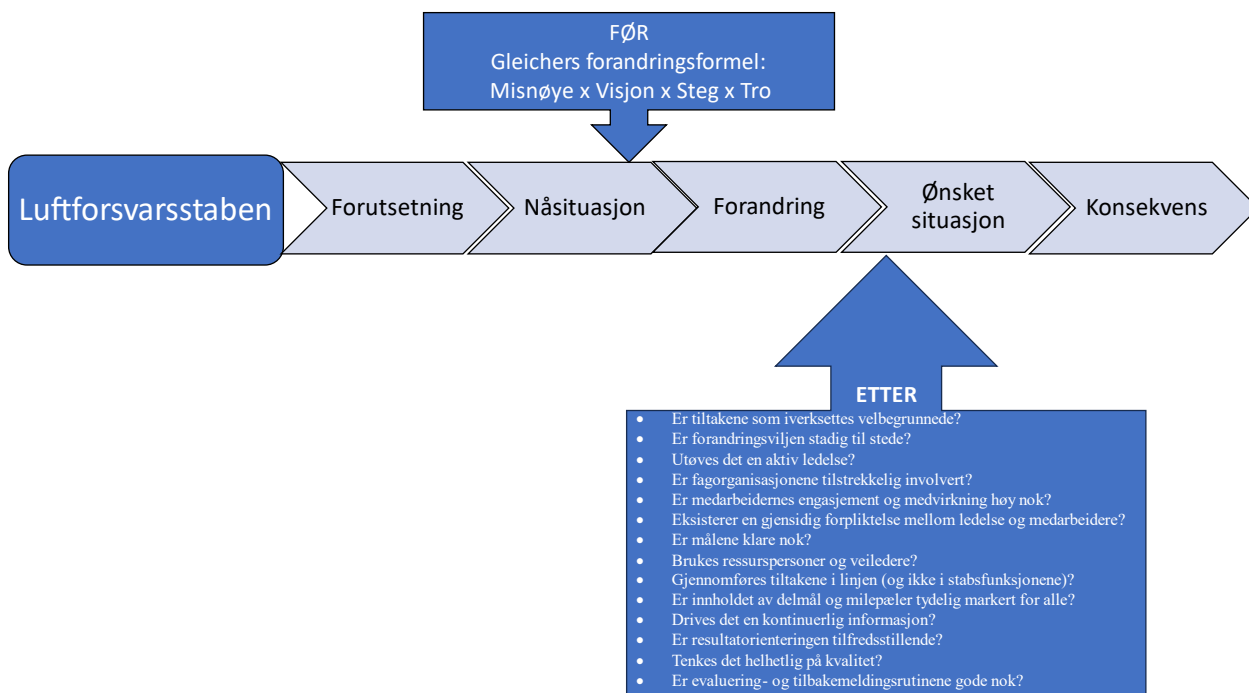
Etter iverksettelse av endringer anbefaler Luftforsvarsstaben videre en sjekklister til endringslederen med følgende kontrollspørsmål (Luftforsvarsstaben, 1995):

- *Er tiltakene som iverksettes velbegrunnede?*
- *Er forandringsviljen stadig til stede?*
- *Utøves det en aktiv ledelse?*
- *Er fagorganisasjonene tilstrekkelig involvert?*
- *Er medarbeidernes engasjement og medvirkning høy nok?*
- *Eksisterer en gjensidig forpliktelse mellom ledelse og medarbeidere?*
- *Er målene klare nok?*
- *Brukes ressurspersoner og veiledere?*
- *Gjennomføres tiltakene i linjen (og ikke i stabsfunksjonene)?*
- *Er innholdet av delmål og milepæler tydelig markert for alle?*
- *Drives det en kontinuerlig informasjon?*
- *Er resultatorienteringen tilfredsstillende?*
- *Tenkes det helhetlig på kvalitet?*
- *Er evaluering- og tilbakemeldingsrutinene gode nok?*

Her kjenner vi igjen både elementer fra Kotters steg 6, 7 og 8, og tilpasningen til den norske samarbeidsmodellen.

Også når det kommer til motstand mot endring så henviser Luftforsvarsstaben til Lewins kraftfeltteorier med drivende krefter og hemmende krefter (Luftforsvarsstaben, 1995).

Luftforsvarsstabens utvidede NØF-modell med lederens verktøy før og etter endring er visualisert i modellen under.



Figur 10 Utvidet NØF-modell med lederverktøy før og etter endring (Egen modell basert på Luftforsvarsstaben, 1995).

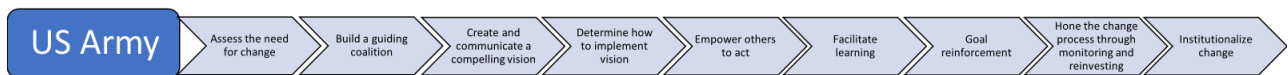
Selv om Luftforsvarsstabens lærebok beskriver NØF-modellen og ulike lederverktøy for endringer, så virker det ikke som at det er et spesielt fokus på endringsledelse i forbindelse med endringsprosesser i Forsvaret. Klouman (2020) antyder i sin masteroppgave at de verktøyene og bestemmelsene Forsvaret bruker i omstillinger ikke er tilpasset senere års kvalitetsreformer slik som Utdanningsreformen (Klouman, 2020). Det kan virke som at Forsvaret har gode retningslinjer for å følge lover og regler for omstilling i offentlig sektor, og at fokuset ligger på arbeidsgivers og arbeidstakers plikter og rettigheter. Spesielt gjennom oppfølgingen av den enkelte berørte av en omstilling. For å understøtte dette har Forsvaret et eget digitalt verktøy i *metodeportal for Forsvaret* (METFOR) (Forsvaret, 2024). METFOR beskriver hva som skal gjøres og med hvilken tidsfrist i omstillingsløpet, og er et støtteverktøy for ledelsen av de berørte avdelingene.

Videre hevder Klouman at det virker som at Forsvarets valgte strategi og lederstil ideelt sett bør være strategi O heller enn strategi E, men at strategi E benyttes der endring er politisk besluttet (Klouman, 2020). Her viser Klouman til Jacobsens inndeling i to prinsipielle strategier for gjennomføring av endringer. Strategi E har fokus på formelle strukturer og systemer, og er drevet av toppledelsen. Strategi O innebærer større grad av medvirkning, og fokuserer på utvikling av organisasjonens menneskelige ressurser, kultur og læringsevne (Klouman, 2020). Disse strategiene knyttes videre til lederstilene E og O.

Bjørnsen og Paulsen peker også i sin studie av Forsvarets HR omstilling på at den endringsprosessen var toppladet og antyder bruk av strategi E (Bjørnsen & Paulsen, 2020). Det kan derfor virke som at Forsvaret enten bevisst eller ubevisst har valgt at store planlagte endringsprosesser skal gjennomføres som strategi E, med tilhørende lederstil. Denne måten å drive endringsprosesser på kan igjen ifølge Klouman knyttes mot Kotters 8-stegsmodell (Klouman, 2020).

### 2.6.2 *Endringsledelse i US Army*

Det er også relevant å se på hvordan andre militære organisasjoner stiller seg til endringsledelse. US Army er en stor militær organisasjon som det norske forsvaret samarbeider med, og de kan fungere som et godt eksempel ved å se på hvilke retningslinjer de nytter i endringsprosesser og hva de legger i endringsledelse. I doktrinen *ADP 6-22 Army leadership and the profession* angir US Army at ledelse av endring deles inn i 9 steg som vist i modellen under.



Figur 11 US Army Change steps (Army, 2019).

Her ser vi at US Army i stor grad nytter de samme stegene som Kotter. Dette bekreftes også gjennom artikkelen til Miller og Turner der de viser til at Kotters modell ble adoptert av US Army og tatt inn i doktriner og manualer for ledelse (Miller & Turner, 2021). Av dette fastslår denne studien at Kotters 8-stegs modell tilnærmet uforandret nyttes som mal for endringsledelse også i store militære organisasjoner slik som US Army.

### 2.6.3 *Oppsummering militær endringsledelse*

Her har studien vist at militær endringsledelse ikke skiller seg fra sivil kontekst i særlig grad og dermed ikke bringer noe nytt til diskusjonen. Det virker å være gjennomgående at militær endringsledelse tar utgangspunkt i kjente teorier som Lewin og Kotter. Fokuset i det norske Forsvaret virker i størst grad å ligge på å drive omstillinger i tråd med lover og regler, og gjennom det å ha gode interne retningslinjer for omstilling av organisasjonen og de berørte ansatte. Dette innebærer også samarbeid med arbeidstakerorganisasjonene i tråd med den norske samarbeidsmodellen slik Klev & Levin beskriver det (Klev & Levin, 2021). Samtidig kan det se ut til at Forsvaret i store planlagte endringer benytter tilsvarende strategi som

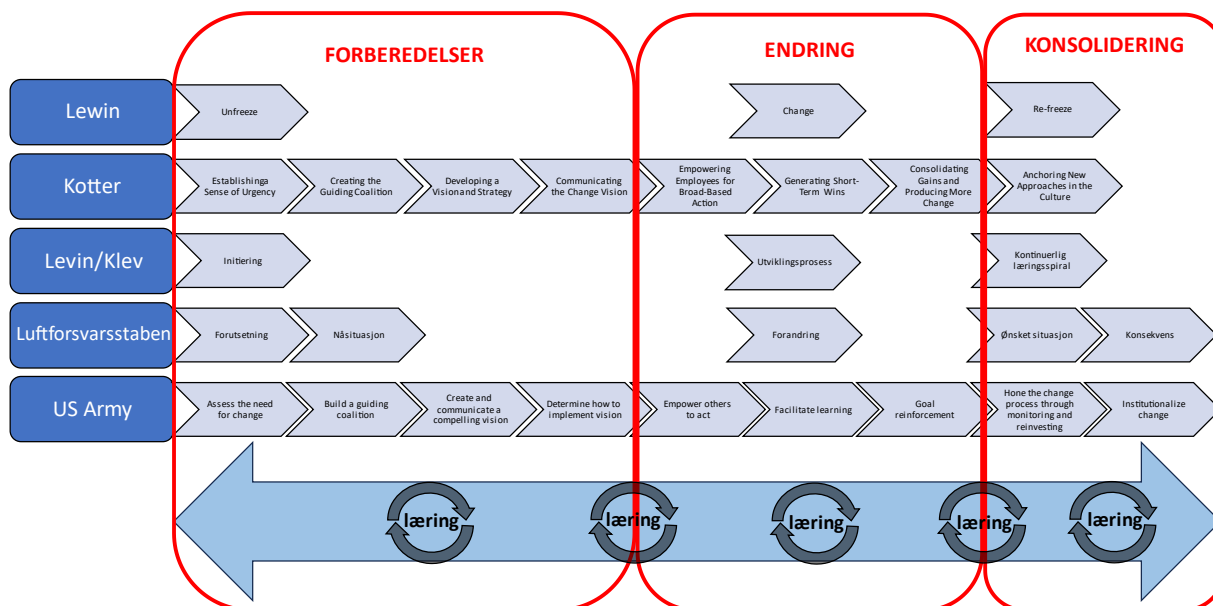
Kotter beskriver i sin modell, og gjennom det utøver en tydelig toppstyrt ledelse av endringsprosesser. Dette kan ha sammenheng med at Forsvaret er under statlig og politisk kontroll, noe som påvirker styring og valg som tas. Moxnes & Morén (2018) peker i sin studie på noen utfordringer ved organisasjonsendringer i offentlige organisasjoner. Men selv om endringer av militære organisasjoner kan by på andre utfordringer enn private virksomheter, så dreier det seg likevel om å redusere motstanden og styrke drivkreftene (Moxnes & Morén, 2018).

Videre er militære strukturer bygd opp som hierarkiske og autoritære organisasjoner, noe som potensielt kan påvirke endringsprosesser og endringsledelse (eget\_arbeid, 2021). Dette kan slå begge veier. En lojal organisasjon som både er trent på å følge ordre og å kontinuerlig jobbe for å finne den beste veien mot målet, vil også lettere kunne akseptere endringer. På den andre siden så er det en sterk organisasjonskultur i Forsvaret, noe som kan forsterke motstand mot endring når motstanden først oppstår.

## **2.7 Oppsummering teorier**

I det foregående har vi sett på de teoriene studien legger til grunn ved Kurt Lewins 3-steps modell, John P. Kotters 8-steps modell, Klev & Levins medvirkningsbaserte endringer, og metoder for endringer Forsvaret og US Army. Studiens fortolkning av modellene er satt sammen i figuren under. Her ser vi at alle opererer med en form for faseinndeling, der første fase med forberedelsene til endringene illegges særlig stor vekt. Deretter følger selve gjennomføringen av endringene, før konsolidering av en ny situasjon med endringene implementert. Det virker å være mange likhetstrekk mellom teoriene, herunder også at det ikke er store forskjeller for endringsteorier i sivile og militære organisasjoner. Et fellestrekk i teoriene med et delvis unntak i Kotter/US Army er at de fremhever at de ikke trenger å låses til en fast faseinndeling i lineær forstand, men heller at hver fase kan inneholde løkker, og at fasene kan overlape hverandre. En annen måte å beskrive dette kan være som bølger, der endringsoppgavene henger tettere sammen og overlapper hverandre (Hennestad & Revang, 2022). Slik sett kan en forenklet modell som den under være misvisende, og den må også kunne tilpasses den spesifikke situasjonen den enkelte endringsprosess står i. Modellen gir likevel merverdi som en oversikt over hva ledere av endringer bør vektlegge når de skal gjennomføre en planlagt endringsprosess. Sammenhengene i de ulike fasene og mellom disse er synliggjort nederst på modellen ved at det er tatt med den totale sammenhengen i prosessen, og i læringsløkker i hver fase og mellom disse.





Figur 12 Samleoversikt endringsmodeller

Det teoretiske grunnlaget viser at en stegvis tilnærming kan hjelpe til som en slags oppskrift i endringsprosesser, samtidig som stegene må henge sammen og til dels overlape. Endringene bør også gjøres i tråd med den norske samarbeidsmodellen, der medarbeiderne har reell medvirkning. Innledningsvis bør forarbeidet før selve endringen ilegges særlig vekt, både i tid og planleggingens omfang. Videre at endringene følges aktivt opp under gjennomføring og den videre implementeringen, ikke minst gjennom hyppig informasjon og en aktiv inkludering av medarbeidere i organisasjonen. Spørsmålet er om teoriene har latt seg omsette i praksis under Utdanningsreformen, og om teoriene har vist seg relevante for endringsledelse i Forsvaret. Dette kommer studien tilbake til i kapittel 5 der de overnevnte teoriene nyttes i analysen.

### **3 Metode**

#### **3.1 Valgt forskningsdesign**

Valg av metode i forskning vil være avhengig av hva hensikten med studien er, noe som er synlig i den valgte problemstillingen (Johannessen, 2020). Dette kan være å forklare eller forstå et fenomen, eller et forsøk på å endre noe. Videre vil studiens formål være styrende for valg av forskningsdesign. Her kan en skille mellom aksjonsforskning som har endring som formål, og i tre andre tradisjoner av forskning som utforskende/eksplorativt, forklarende/kausalt og beskrivende/deskriptivt (eget\_arbeid, 2023).

Denne studien søker å beskrive hvordan Forsvarets utdanningsreform ble gjennomført som endringsprosess, herunder hvordan prinsipper for endringsledelse har blitt fulgt. Derfor er det valgt et deskriptivt/beskrivende forskningsdesign. Et beskrivende forskningsdesign vil kunne bidra til å underbygge sammenhenger mellom Utdanningsreformen og ulike teorier om endringsledelse, eller fravær av slike sammenhenger. Videre vil designet være egnet til å beskrive konsekvenser av reformen (eget\_arbeid, 2023).

Et deskriptivt forskningsdesign slik denne studien har valgt kan benytte både kvantitative og kvalitative metoder (eget\_arbeid, 2023). Kvantitativ forskning samler inn kvantitative data i form av tall, mens kvalitativ forskning dreier seg om å samle inn kvalitative data i form av bilde, lyd og tekst (Johannessen, 2020).

Denne studien søker å beskrive sammenhenger og konsekvenser av endringsledelse konkretisert i Utdanningsreformen. Ledelse er mellommenneskelige forhold, så også endringsledelse. En kvalitativ metode vil bedre sørge for å få fram individenes forståelse og mening om Utdanningsreformen og hvordan den ble ledet som endringsprosess. Det vil også legge til rette for å få fram den enkeltes kjennskap til teorier om endringsledelse og om slike ble benyttet i Utdanningsreformen. Dette leder fram til at studien er gjennomført som kvalitativ forskning (eget\_arbeid, 2023).

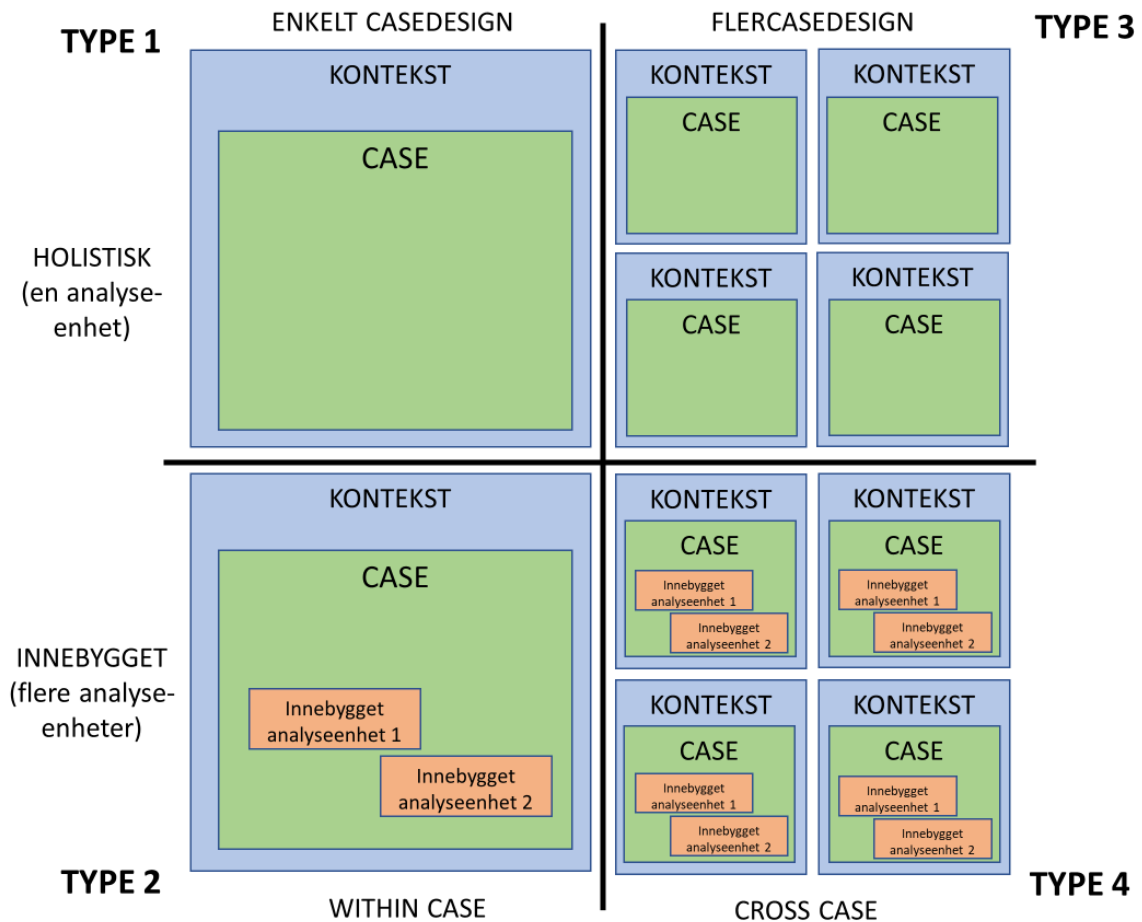
Videre kan forskning være empiri- eller teoridrevet basert på den tilnærmingen man har til problemstillingen (eget\_arbeid, 2023). Teoridrevet forskning, også kalt deduksjon tar utgangspunkt i teorier for deretter å bruke innsamlede data til å bekrefte eller avkrefte teoriene. Empiridrevet forskning, også kalt induksjon begynner uten det teoretiske grunnlaget, og bruker innsamlede data i etableringen av teorier. Det er også mulig å bruke abduksjon som er en veksling mellom induksjon og deduksjon (Johannessen, 2020).

Denne studien tar utgangspunkt i teorier om endringsledelse, herunder endringsledelse i en militær kontekst. Deretter er det samlet inn data for å underbygge i hvilken grad og på hvilken måte slike teorier har blitt brukt i Utdanningsreformen. Reformens resultater gir også indirekte en pekepinn på om den har vært vellykket som endringsprosess, og er slik sett også knyttet mot de ulike teoriene. Derfor er det i denne studien valgt en deduktiv framgangsmåte av teoridrevet forskning (eget\_arbeid, 2023).

Det finnes en rekke metoder innenfor kvalitativt forskningsdesign, slik som for eksempel fenomenologi, etnografi og historiefortelling (Johannessen, 2020). Her ligger det også en mulighet i det å studere det spesifikke gjennom casedesign (eget\_arbeid, 2023). Casedesign innebærer å undersøke spesifikke hendelser eller organisasjoner i den hensikt å undersøke fenomener som ellers ikke hadde blitt synlig (Johannessen, 2020). Gjennom den eller de konkrete casene man undersøker vil en søke å beskrive det som foregår i dette spesifikke miljøet eller forklare hvorfor hendelser oppstår. Denne studien forsker på Forsvaret som organisasjon og Utdanningsreformen som et specifikt fenomen. Derfor er en casestudie hensiktsmessig (eget\_arbeid, 2023).

Innenfor casedesign kan forskningen innrettes på ulike måter. En tilnærming finnes i Robert K Yins teori der casedesign deles inn i to dimensjoner etter antall analyseenheter og antall caser som skal studeres, slik som gjengitt i figuren under (Johannessen, 2020). Denne studien dreier seg om Utdanningsreformen som en konkret case, noe som leder til bruken av enkeltcasedesign. Ved forskning på denne reformen ville det være mulig å benytte flere analyseenheter gjennom eksempelvis spesialistutdanning, offisersutdanning, eller fag- og funksjonsutdanning. Men studiens problemstilling tar for seg hele Utdanningsreformen, noe som gjør hele Forsvaret til en analyseenhet. Dette er angitt som en holistisk studie, eller type 1 i figuren under (eget\_arbeid, 2023).

Denne inndelingen betyr ikke at en ikke kan benytte flere datainnsamlingsenheter. Tvert imot så kan det tenkes at flere datainnsamlingsenheter vil være nødvendig for å fange opp flere perspektiver om Utdanningsreformen (eget\_arbeid, 2023).



Figur 13 Fire designstrategier (fra Yin 2014, gjengitt i Johannessen, 2020) (eget arbeid, 2023)

Videre har Yin også utviklet fem viktige komponenter for case undersøkelser (Johannessen, 2020). (1) Utvikling av problemstilling, (2) utvikling av teoretiske antakelser, (3) definering av analyseenheter, (4) den logiske linken mellom data og antakelser, og (5) kriterium for å tolke funnene. Denne studien har tatt utgangspunkt i Yins framgangsmåte og er nærmere beskrevet i det følgende.

Yins første komponent innebærer å utvikle problemstillingen, gjerne ved å stille spørsmål ved en prosess (Johannessen, 2020). I denne forskningen undersøkes Utdanningsreformen som endringsprosess, og problemstillingen er utviklet med dette i fokus.

Videre beskriver Yin teoretiske antakelser som den andre komponenten. Dette dreier seg om de antakelsene forskeren har gjort seg, og som danner grunnlaget for de videre undersøkelsene (Johannessen, 2020). Her har studien antatt at Forsvaret ikke har et særlig

fokus på endringsledelse eller en ensartet metode for gjennomføring av endringsprosesser, noe som har gitt retningen i den videre forskningen.

Yins tredje komponent - definering av analyseenheter innebærer å fastslå hvordan datainnsamlingsenhetene best kan deles inn for å analysere dataene. Her kan det opereres med flere analyseenheter uavhengig av antall datainnsamlingsenheter, selv om disse også kan være de samme (Johannessen, 2020). Denne studiens definering av analyseenheter beskrives nærmere i delkapittel 3.2.

Den fjerde komponenten - forventede sammenhenger mellom antakelsene og dataene, vil gjøres ulikt avhengig av type casestudie, og der Yin opererer med fire ulike strategier (Johannessen, 2020). Denne forskningen benytter den første strategien, analyse basert på teoretiske antakelser, noe som også er den strategien Yin anbefaler. Studiens tilnærming til denne strategien beskrives nærmere i delkapittel 3.3 under.

Yins femte og siste komponent - tolkning av funnene innebærer valg av teknikker for å analysere data for å sikre at funnene blir tolket mot eksisterende teori (Johannessen, 2020). Her bruker denne studien tverrsnittbasert og kategorisk inndeling av data, kombinert med bruk av tabeller i analysearbeidet, noe som beskrives nærmere i delkapittel 3.3 lenger ned.

### **3.2 Utvalg og datainnsamling**

Definering av analyseenheter er som Yin har vist en viktig del av teoristyrte casestudier. Når forskeren planlegger gjennomføringen og skal velge datainnsamlingsenheter så må det foreligge en plan for utvalgsstrategier, antall informanter, rekruttering av disse, og tidsplan for datainnsamling og analyse (Johannessen, 2020).

Der kvantitative studier ofte har et mer tilfeldig utvalg, søker kvalitativ forskning gjerne etter informanter med så mye kunnskap som mulig. For å finne disse må forskere velge riktig utvalgsstrategi, begrunnet i hva som er hensiktsmessig sett opp mot studiens formål. Valgene må begrunnes og deres sterke og svake sider må kunne dokumenteres (Johannessen, 2020).

I studien om Forsvarets utdanningsreform er det valgt et strategisk utvalg med nøkkelinformanter, der det spesielt er søkt etter beslutningstakere eller rådgivere som har hatt sentrale roller i reformen, eller personell med særlig kjennskap til endringsledelse eller endringsprosesser i Forsvaret (eget\_arbeid, 2023). Ideelt sett ble det vurdert at utvalget burde dekke informanter fra det politiske beslutningsnivået i Storting eller Regjering, fra militær ledelse på strategisk nivå (Forsvarsstab, Forsvarsdepartementet), og fra militær ledelse på taktisk nivå (f.eks. forsvarsgrenene). I tillegg burde et supplement fra lavere nivå i Forsvaret

kunne bidra med relevante meninger og forståelse om Utdanningsreformen fra dette nivået, og gjennom det kunne nyansere informasjonstilfanget og gi forskningen større bredde (eget\_arbeid, 2023). Den siste kategorien burde også innbefatte personell fra Forsvarets utdanningssystem.

I følge Johannessen bør den totale utvalgsstørrelsen ideelt sett være så stor at det kan gjennomføres intervjuer til det ikke lenger framkommer ny informasjon (Johannessen, 2020). Samtidig har det vært nødvendig å begrense omfanget til et håndterbart utvalg (eget\_arbeid, 2023). Tilgjengelig tid og tilgang til informanter spiller også inn på det totale antallet som er valgt i denne studien. Det ble vurdert at en til to informanter fra hvert av de nevnte nivåene burde være tilstrekkelig, med mulighet til å utvide omfanget dersom det dukket opp særlig relevante informanter underveis i prosjektet. For å holde det totale omfanget på et håndterbart nivå ble det satt en grense på maksimalt åtte informanter.

Det finnes en rekke metoder for å rekruttere informanter, for eksempel direkte kontakt, telefon eller annonsering. I denne studien ble snøballmetoden vurdert som hensiktsmessig i den innledende kartleggingen av mulige informanter, fordi Forsvaret er en relativt oversiktlig organisasjon der ulike ansatte gjerne kan ha forslag til andre som kan sitte på relevante data (eget\_arbeid, 2023). En svakhet ved bruk av snøballmetoden i rekrutteringen er at en kan ende opp med informanter som har samme mening eller bakgrunn, og dermed gjør utvalget snevert. For å redusere denne svakheten er det derfor forsøkt å aktivt finne informanter med ulik bakgrunn og ulike meninger. En annen vanskelighet i rekrutteringen ble antatt å kunne være at enkelte ikke ville snakke om Utdanningsreformen fordi den har vært omstridt og kan berøre følelsene hos enkelte. Denne antakelsen var basert på uformelle samtaler om reformen i løpet av de siste årene.

Til slutt i arbeidet med analyseenheter må det lages en tidsplan for datainnsamlingen, der en vurderer om det vil være noen forskjell om disse samles inn over kortere eller lengere tid, og der det tas høyde for praktiske forhold (eget\_arbeid, 2023). I denne studien er det ikke vurdert at det er et tidspresst da Utdanningsreformen er gjennomført og nåsituasjonen oppleves som relativt statisk. Derfor har tidsplanen blitt til med bakgrunn i praktiske forhold som forskerens hverdag og når informantene har vært tilgjengelig.

Videre anbefales det at det legges opp en tidsplan for rekrutteringen, gjerne i tre trinn (Johannessen, 2020). Først etableres det kontakt med informantene, deretter mer utfyllende informasjon om tid og sted for intervju og eventuelle forberedelser, og til slutt en påminnelse dagen før intervjuet skal finne sted (eget\_arbeid, 2023).

Forskning i eller om Forsvaret krever egen godkjenning fra Forsvarets høgskole, noe som også innebærer at den enkelte avdeling også må gi sin godkjenning. Dette har i denne studien påvirket utvalgsstrategien og rekrutteringen ved at det først måtte søkes om og fås tillatelse før en kunne starte rekrutteringen. Det ble søkt bredt til en rekke avdelinger der det ble antatt å kunne finnes aktuelle informanter, så startet rekrutteringen basert på svarene fra avdelingene. Denne prosessen tok noe tid, og det var noen avdelinger som ikke svarte. Slik sett ble utvalget noe redusert, der spesielt forsvarsgrenene ble lite representert. Etter godkjenning ble aktuelle enkeltpersoner forespurt om de ville stille, og basert på dette startet datainnsamlingen. Forsvarets datasystem ble brukt til å finne kontaktinformasjon til den enkelte. Videre ble den enkelte spurt om de hadde kjennskap til andre aktuelle informanter, noe som i enkelte tilfeller ledet forskeren til nye personer i tråd med snøballmetoden. Forutsetningen var uansett at det forelå en godkjenning fra avdelingen før en forespørsel ble sendt til den enkelte.

Til slutt endte utvalget opp med en variert sammensetning av både offiserer, spesialister (befal) og sivile. Det var med representanter fra Hæren, Sjøforsvaret og Luftforsvaret, og kjønns sammensetningen var 7 menn og 1 kvinne. En del hadde byttet stilling siden Utdanningsreformen, og noen hadde sluttet i Forsvaret. Alle hadde god kjennskap til reformen spesielt og endringer eller omstilling generelt. Flere hadde jobbet direkte med Utdanningsreformen, og andre var dypt involvert i reformen i sin avdeling. Noen var også personlig berørt av omstillinger som følge av reformen. Informantene representerte Forsvarsstaben, Forsvarets personell- og vernepliktsenter, Forsvarets høgskole, Hærens våpenskole og Norges offisers- og spesialistforbund. Av personvern hensyn er informantene gitt fullstendig anonymitet, og data er heller ikke merket med avdeling i studien. Av utvalget ser vi at det politiske nivået og Forsvarsdepartementet ikke er representert, ei heller noen av forsvarsgrenene. Dette er en svakhet ved studien. Samtidig så er utdanningssystemet svært godt representert både i antall, bakgrunn/erfaring, og i dybdekjennskap til Utdanningsreformen.

Antall informanter ble satt til maksimalt åtte av praktiske grunner. Samtidig viste det seg at mange av intervjuobjektene svarte det samme, og spesielt de to siste intervjuene bar preg av at det ikke kom fram særlig mye ny informasjon. Informantene er merket som IO1-8.

I tillegg til antall informanter, utvalgsstrategier, rekruttering og tidsperspektivet, må også metoden for å samle inn data planlegges (eget\_arbeid, 2023). Her er det mest vanlig med kvalitative intervjuer innenfor kvalitativ forskning som denne. Det vil gi den nødvendige

dybden og detaljgraden i det som studeres, samtidig som det gir fleksibilitet (eget\_arbeid, 2023). Kvalitative intervjuer vil ifølge Johannessen kunne gi oss: «...fyldige og detaljerte beskrivelser av informanternes forståelser, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til et fenomen» (Johannessen, 2020). I forskningen om Utdanningsreformen vil derfor kvalitative intervjuer passe bra, slik at den nødvendige dybden er mulig å oppnå.

Innenfor kvalitative intervjuer så finnes det ulike former, fra det ustrukturerte og åpne til det strukturerte med faste svaralternativer (Johannessen, 2020). I denne studien er semistrukturerte intervjuer trolig det mest hensiktsmessige, da det gir nødvendig struktur i form av temaer det ønskes svar på samtidig som det er fleksibelt og lett å oppnå en god atmosfære i intervjusituasjonen (eget\_arbeid, 2023). For å oppnå tilstrekkelig struktur så er det utarbeidet en intervjuguide med basis i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Her er det i tillegg til spørsmål om endringsprosesser og endringsledelse generelt stilt spørsmål om Utdanningsreformen spesielt, samt knyttet spørsmål direkte til teoriene som er lagt til grunn i studien. Ikke alle spørsmål er fulgt slavisk, men har heller fulgt tematikk og en naturlig flyt i det enkelte intervju. Intervjuguiden er også revidert noe underveis basert på erfaringer.

Intervjuer bør helst gjennomføres ansikt til ansikt for å fange opp all kommunikasjon, det bør gjøres lyd eller filmopptak og det bør gjøres notater underveis for å få med seg alle nyanser (Johannessen, 2020). Dette vil sikre at man får dokumentert de dataene man er ute etter, også det som ikke uttales eksplisitt. Intervjuene i denne studien ble gjort der de var mest praktiske for intervjuobjektene, der 6 av intervjuene var ved fysisk møte og 2 ble gjort digitalt via video da det ikke var praktisk gjennomførbart å møtes. Varigheten av hvert intervju var ca. 40-60 minutter, der det gjerne var en innledende og avsluttende samtale i tillegg. Det er gjort lydopptak av alle intervjuer, samtidig som det er gjort notater underveis. I etterkant er lydfilene transkribert og har sammen med notater dannet grunnlaget som data for analyser. Her har dataprogrammet NVivo blitt brukt som hjelp i transkriberingen.

### **3.3 Databehandling og analyse**

Kvalitativ forskning gir en stor mengde data, og det kan være en stor utfordring å få noe fornuftig ut av denne mengden (Johannessen, 2020). For å få til dette må arbeidet derfor struktureres på en måte som muliggjør både behandling, analyser og fortolkning av dataene



(eget\_arbeid, 2023). Her forstås analyse som å dele data opp i mindre deler for å finne mønster og mening, slik at det kan lede fram til en konklusjon som svar på forskningens problemstilling. Fortolkning innebærer å sette ting i en større sammenheng ved å se på konsekvensene av forskningens analyser og konklusjon (Johannessen, 2020).

For å organisere dataene kan en ifølge Mason (2018) dele dette i tre måter: tverrsnitt og kategorisk inndeling, kontekstuell dataorganisering, og bruk av diagrammer og tabeller (Johannessen, 2020). Disse skilles ved ulike aktiviteter og teknikker, men vil gjerne overlappe og forskeren kan velge å bruke flere. Forskerens valg vil være avhengig av hva man er ute etter i analysen, og gjennom det hvordan teksten «leses» (eget\_arbeid, 2023).

Den primære metoden for å organisere datamaterialet har vært å benytte tverrsnittbasert og kategorisk inndeling. Kategoriseringen har lagt vekt på å samle data innenfor samme tematikk basert på intervjuguiden og informantenes svar. Videre har denne studien brukt tabeller som hjelp og støtte i organiseringen av data ved at alle svarene har blitt kopiert inn i en tabell der fargekoding har blitt brukt for å synliggjøre viktige data så vel som uinteressante data. Dette har også gjort det lettere å sammenligne svarene mellom de ulike intervjuobjektene, og å bevare oversikt over dataene. Etter den innledende kategoriseringen har forskeren brukt tolkende lesning for å forsøke å forstå informantenes fortolkning av Utdanningsreformen som endringsprosess. Her er det i tillegg til det som ligger i selve teksten også tatt høyde for forskerens fortolkning av konteksten det ble sagt i, kroppsspråket og eventuelt andre forhold som oppleves å spille inn. Inndelingen av datamaterialet har brukt teoriene om endringsledelse som bakteppe, men har samtidig åpnet for informantenes egne fortolkninger og meninger. I sum så har dette gitt mulighet for å sammenligne empirien mot relevante teorier uten å utelukke andre forhold som er viktig for forskningens hensikt.

### **3.4 Validitet og reliabilitet**

Pålitelighet er viktig i all forskning, noe som innebærer at den må være både kvalitativt god så vel som å kunne vise til reliabilitet i innhenting, analyse og bruk av data (eget\_arbeid, 2023). Reliabilitet betegner påliteligheten til innsamlingen av data, kvaliteten i forskningen, hvordan data er samlet inn og bearbeidet og hvilke data som brukes (Johannessen, 2020). Reliabilitet kan sies å ha enda større relevans for kvantitativ forskning, mens validitet kan sies å ha større nytteverdi i kvalitativ forskning. Validitet kan sies å være i «hvilken grad forskerens

fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen, 2020). Det dreier seg altså om å være troverdig.

For å sikre troverdighet har denne studien lagt vekt på å beskrive hele forskningsprosessen i metodekapittelet, bruk av anerkjente teorier og dybde i datainnsamlingen. Videre anbefales det at forskere bruker nok tid til å bli godt kjent i fagfeltet som studeres, eller at det benyttes metodetriangulering som innebærer å bruke ulike metoder (Johannessen, 2020). I denne studien er det satt av god tid til å bli kjent med endringsledelse som fagfelt, og spesielt de teoriene som legges til grunn. Dette har også blitt forsterket gjennom teoristudier av andre masteroppgaver om endringsprosesser i Forsvaret og om Utdanningsreformen. Videre har Utdanningsreformen blitt studert over tid, ikke minst ved at forskeren har hatt kjennskap til reformen og deltatt i diskusjoner om denne siden 2017.

Til slutt så er også empirien sendt til informantene før publisering for å bekrefte at resultatene er riktig gjengitt. I sum vil disse tiltakene forsterke påliteligheten og troverdigheten til forskningen (eget\_arbeid, 2023).

### **3.5 Refleksjon rundt egen rolle som forsker**

For å forsterke påliteligheten er det også viktig med åpenhet rundt egen rolle som forsker (eget\_arbeid, 2023). Dette er spesielt viktig der forskeren arbeider tett med informantene og der noe av dataene kan være av personlig karakter, noe som kan påvirke forskeren eller kan medføre påvirkning av informantene. I denne studien er det spesielt to forhold som ansees som spesielt viktig å være observante på, nemlig det å være ansatt i samme organisasjon som det forskes på og det å forske/studere parallelt med full jobb.

Til det første så vil det at forskeren er ansatt i Forsvaret, tidligere har vært direkte berørt av Utdanningsreformen og jobber med utdanning i Forsvaret i dag kunne medføre at forskeren har med seg bias inn i prosjektet (eget\_arbeid, 2023). Dette kan gjøre at forskerens egne meninger påvirker fortolkninger og konklusjoner, samtidig som det også kan ligge fordeler i en så god kjennskap til Utdanningsreformen. Videre har det gitt fordeler i form av personlig kjennskap til aktuelle informanter, og tilgjengelig kontaktinformasjon gjennom Forsvarets datasystemer. Det viktige her er at det har vært en bevissthet rundt problematikken med å forske på egen organisasjon, og studien legger opp til en transparent og godt dokumentert prosess for å sikre troverdighet.

For det andre så kan det å forske som student ved siden av full jobb påvirke hvordan forskningen legges opp og hvilke ressurser som er mulig å legge i arbeidet (eget\_arbeid, 2023). Forskningen måtte derfor legges opp med en realistisk og gjennomførbar ambisjon, noe som er den direkte grunnen til at prosjektet har hatt en formell varighet på over ett år. Dette har muliggjort et gradvis arbeid over tid og gjennom det tilstrekkelig dybde.

### **3.6 Styrker og svakheter ved valgt design og metode**

Denne forskningen har valgt å benytte en kvalitativ metode, et deskriptivt forskningsdesign, forskning av et enkeltcasesdesign, og en deduktiv framgangsmåte der datainnsamlingen er basert på semistrukturerte intervjuer (eget\_arbeid, 2023). Disse valgene er gjort med bakgrunn i studiens formål og problemstilling, og er vurdert til de mest hensiktsmessige. Samtidig så er det også noen svakheter med de valgene som er gjort. Det er viktig at både styrkene og svakhetene er dokumenterbare og transparente for å gi forskningen nødvendig tyngde (eget\_arbeid, 2023).

Valg av en kvalitativ metode gir en styrke ved at det gir nødvendig innsikt og dybde i endringsledelse som mellommenneskelige prosesser. Her kunne kvantitativ metode gitt datagrunnlag for å svare «ja/nei» på om teoriene om endringsledelse har blitt benyttet i Utdanningsreformen, men den nødvendige dybden hadde trolig uteblitt. Beskrivelser rundt reformens resultater og dagens utdanning i Forsvaret ville heller ikke gitt nok dybde ved valg av kvantitativ metode (eget\_arbeid, 2023).

En svakhet ved kvalitativ metode er at datamengden som skal behandles og analyseres blir stor, og det ligger en risiko i feil på grunn av mengden eller upresise analyser (eget\_arbeid, 2023). En kan gå glipp av viktig informasjon, eller dele data inn i for brede kategorier slik at ny kunnskap uteblir (Johannessen, 2020). Denne svakheten er søkt redusert gjennom tydelig sortering og kategorisering av data, der det uinteressante er forsøkt sortert bort for å få en håndterlig mengde.

En annen svakhet i kvalitativ metode og bruken av semistrukturerte intervjuer kan være at det blir vanskelig å sammenligne svarene. Selv om sammenligning ikke er et mål i seg selv, så er det gjerne en naturlig del av analysen og kan styrke forskningen der situasjonen er lik (Johannessen, 2020). Svakheten er redusert ved at de samme kjernespørsmålene og temaene har blitt berørt i alle intervjuer, og det har derfor vært mulig å sammenligne resultatene som del av analysen.

Både deskriptive/beskrivende og utforskende/eksplorative forskningsdesign er godt egnet for kvalitative studier, der begge inneholder elementer som gjør de aktuelle for denne studien. Likevel passer et deskriptivt design best til denne studiens tilnærming som er å beskrive endringsledelse og Forsvarets utdanningsreform med basis i relevante teorier. Svakheten ved å ikke velge et utforskende design kan være at en går glipp av bruken av egne erfaringer i forskningen og konklusjonene (eget\_arbeid, 2023). Samtidig kan en slik tilnærming gjøre studien mer subjektiv, og i verste fall dra inn forskerens forutinntatthet. Derfor er utforskende design utelatt i denne studien.

Styrken ved den deduktive framgangsmåten denne studien har lagt opp til er at det er tatt utgangspunkt i kjente og velrennomerte teorier, noe som gir faglig tyngde i forståelsen av endringsledelse generelt og Utdanningsreformen spesielt (eget\_arbeid, 2023). Svakheten ved denne framgangsmåten er at den i mindre grad legger til rette for og tar høyde for det uoppdagede.

Det har vært utfordrende å velge forskningsdesign, og bruk av både fenomenologi og historiefortelling har blitt vurdert. Casedesign er valgt fordi det oppleves å gi det beste spillerommet til denne forskningen, spesielt gjennom valg av enkeltcase som gir mulighet til å dykke inn i det spesifikke ved Forsvarets utdanningsreform. Det er likevel dratt inn elementer fra historiefortelling i studien, noe som har sammenheng med den deskriptive metoden (eget\_arbeid, 2023). Ulempen ved valget av casedesign og en enkeltcase er at studien blir veldig smal og spesifikk. Dette gjør også at overføringsverdien til andre endringsprosesser og andre organisasjoner blir usikker. For å redusere denne usikkerheten er derfor studien tett knyttet opp mot kjente teorier om endringsledelse, noe som kan bidra til å gjøre studien noe mer generell (eget\_arbeid, 2023).

### **3.7 Etiske problemstillinger**

Forenklet sagt kan man si at etikk dreier seg om det vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre (Johannessen, 2020). I samfunnsforskning som denne studien er kan man komme ut for etiske dilemmaer eller problemstillinger, og det er derfor utarbeidet forskningsetiske retningslinjer der det i hovedsak er tre typer hensyn forskere må tenke gjennom (eget\_arbeid, 2023). Først ved informantenes rett til autonomi og selvbestemmelse ved at alle selv skal kunne bestemme over egen deltakelse i forskning, og de står fritt til å trekke seg uten å måtte oppgi grunn. Dernest ved at den enkelte skal kunne nekte forskere tilgang til opplysninger om seg selv, og de skal være trygge på at forskerne har taushetsplikt. Til slutt så skal alle være trygge på at

forskningen ikke medfører noen som helst skade på organisasjonen eller den enkelte (eget\_arbeid, 2023).

Videre så er forskningen underlagt lover om personvern og taushetsplikt (eget\_arbeid, 2023). Den enkelte har rett til et privatliv og til å kunne bestemme over opplysninger om seg selv gjennom personvernopplysningsloven. Det er derfor krav til å en god grunn, å ha tillatelse, å ta hensyn til berørte personer, og sørge for at behandlingen av informasjonen gjøres på en sikker måte (Johannessen, 2020). Videre stilles det krav til frivillig, uttrykkelig og informert samtykke for personer som kan identifiseres (eget\_arbeid, 2023). Dersom informasjon kan tilbakeføres enkeltpersoner så er den taushetsbelagt, jf. Forvaltningsloven (Johannessen, 2020). Dette skal sikre at dataene som samles inn kun nyttes til formålet, og at den enkelte er trygg på sin anonymitet.

I forskningen om Utdanningsreformen i Forsvaret er det spesielt viktig å anonymisere informantene. Dette på grunn av at organisasjonen er relativt oversiktlig og det vil kunne være mulig å kjenne igjen enkeltpersoner basert på hvilken avdeling de jobber i kombinert med sine svar. Uansett så skal eventuelle opplysninger der informantene kan identifiseres direkte eller indirekte behandles etter personopplysningsloven (eget\_arbeid, 2023). Det er derfor lagt opp til at informantene ikke skal kunne kjennes igjen i rapporten, og alle personopplysninger er behandlet og lagret på en egen harddisk og kodet slik at identifisering ikke skal være mulig. Alle lydopptak vil også slettes så snart prosjektet er fullført.

Ved forskning på Forsvaret som organisasjon er det nødvendig å søke om, og få godkjenning fra Forsvarets høgskole før oppstart. For å få godkjenning stilles det krav til dokumentasjon om bruk og behandling av personopplysninger, noe som dermed bidrar til å sikre at det er utarbeidet gode retningslinjer og at disse overholdes. Godkjenning fra Forsvarets høgskole ligger vedlagt i Vedlegg B.

De digitale fellestjenestene som er etablert skal sikre at forskning gjøres på en god og trygg måte, og skal bidra til å sikre at alle data som samles inn lagres, bearbeides og deles på en trygg måte (eget\_arbeid, 2023). Det statlige forvaltningsorganet Sikt ble etablert i 2022 ved sammenslåingen av NSD (Norsk senter for forskingsdata AS), Uninett AS og Unit – Direktoratet for IKT og fellestjenester i høyere utdanning og forskning, og skal bidra kunnskapssektorens måloppnåelse gjennom å levere trygge fellestjenester (Sikt, 2023). Ved innmelding av forskning til Sikt må det avklares at forskningsinstitusjonen får oversikt over opplysningene som samles inn under forskningen, og at den er i tråd med personvernregler.

Ved at denne studien har benyttet disse fellestjenestene så gir det en ekstra trygghet om at forskningen er åpen og at lover og regler følges (eget\_arbeid, 2023). Samtidig så fratar ikke dette den enkelte forsker sitt ansvar fra å holde seg innenfor de forskningsetiske retningslinjene. Godkjenningen fra Sikt ligger vedlagt i Vedlegg A.

I denne casestudien av Forsvarets Utdanningsreform kan man også komme bort i problemstillinger knyttet til sikkerhetsgradert informasjon, både fordi noe av dokumentasjonen er gradert eller fordi forsker og informanter kan sitte på informasjon av gradert art (eget\_arbeid, 2023). For å sikre at dette ikke skjer er forskningen lagt opp til å gjøre ugradert i sin helhet, noe informantene også er informert om. Det er kun et dokument sikkerhetsgradert Begrenset som er omtalt i denne endelige rapporten, men graderte opplysninger fra dette dokumentet er ikke gjengitt.

## **4 Resultater**

I dette kapittelet beskrives empiri fra intervjuene sett opp mot de tre forskningsspørsmålene. Utvalg og fordeling av de ulike intervjuobjektene er omtalt i metodekapittelet, og de åtte intervjuobjektene betegnes her som IO1-8. De tre forskningsspørsmålene var:

- 1. På hvilken måte har relevante teorier om endringsledelse blitt lagt til grunn i Utdanningsreformen?*
- 2. På hvilken måte har Utdanningsreformen blitt gjennomført som planlagt endringsprosess?*
- 3. På hvilken måte har Utdanningsreformen nådd sine målsetninger?*

Resultater innenfor hvert forskningsspørsmål presenteres i hvert sitt delkapittel i det følgende.

### **4.1 Teorigrunnlag for endringsledelse i Utdanningsreformen**

Generelt så virker det å være liten kjennskap til om Forsvaret har et bevisst forhold til teorier om endringsledelse, ei heller de aktuelle teoriene i denne studien. Flere av intervjuobjektene mener de aldri har sett eller hørt noe konkret om endringsledelse i Forsvaret. Dette på tross av at alle har vært ansatte i Forsvaret i en årrekke, og de fleste har vært direkte involvert i Utdanningsreformen. Uttalelser som den under var gjennomgående hos flere av intervjuobjektene: «Så i forhold til organisasjonsendringer, nei jeg opplever ikke at vi har et sånt fast rammeverk å forholde oss til» (IO3).

Intervjuobjektene svar tyder på at det ikke er en ensidig forståelse om hva endringsledelse er, og om Forsvaret benytter dette i endringsprosesser. Det fremstår heller ikke som at teorier om endringsledelse ble lagt til grunn i Utdanningsreformen, slik som utsagnet under fremhever: «Men det er særdeles lite informasjon, lite motivasjon, lite som tyder på en eller annen form for endringsledelse» (IO5).

Videre nevner flere at de som blir satt til å planlegge og lede endringsprosesser i Forsvaret ikke nødvendigvis har spesifikk kompetanse i endringsledelse. I stedet plukkes det gjerne ut en offiser til å lede et team, sammensatt av representanter fra de berørte avdelingene og arbeidstakerorganisasjonene. Riktignok virker det å være godt utdannet personell, ofte med team- og prosjektkompetanse, men like fullt virker dette å være tilfeldig. Som en kompensasjon for den manglende kompetansen om endringsledelse kjøper i stedet Forsvaret

tidvis dette fra eksterne konsulenter, ifølge noen av intervjuobjektene med varierende hell på grunn av konsulentenes manglende kjennskap til bransjen.

Samtidig påpekes det at Forsvaret som organisasjon må være endringsvillige, og at det å kunne lede under usikkerhet er en vesentlig del av militært lederskap. Flere av intervjuobjektene mener at Forsvaret som organisasjon er, og skal være villige til å endre seg. Argumentene for dette dreier seg om hensikten med Forsvaret og at usikkerhet og endringer er en naturlig del av det organisasjonen må forholde seg til:

...at Forsvaret som sådan forhåpentligvis er designet og trent for å lede under endrede forutsetninger. Hvis du tenker hele bredden av det vi holder på med, og kanskje tar overføringen fra det rent operative, krigen om du vil, så er jo det en situasjon i kontinuerlig endring ... (IO4).

Det kan derfor synes som merkelig at en organisasjon som er så opptatt av endringer og endringsvilje har så lite kjennskap til endringsledelse. Muligens kan det ha sammenheng med en oppfatning i Forsvaret om at «ledelse er ledelse», slik et av intervjuobjektene beskriver det:

Jeg tror ikke dette (endringsledelse red.anm.) er noe vi vektlegger spesielt. Ledelse er ledelse, og det er vi jævlige gode på er på mange måter mantra ... Vi er ikke gode nok til å skille mellom de ulike metodene. Det er forskjellige ting som skal vektlegges når du skal lede på vanlig drift, skal lede for endring, skal lede for omstilling. Så er vi ikke flinke nok til å vektlegge disse tingene (IO6).

Et annet intervjuobjekt mener Forsvaret i utgangspunktet kan en del om endringsledelse, men at det er vanskelig å praktisere teoriene når Forsvaret er så styrt:

... jeg tenker at Forsvaret som system kan ganske mye om endring og om endringsledelse. Utfordringen er at vi har veldig liten frihet innenfor de endringsprosessen vi kjører. Og veldig få endringsprosesser initieres fordi at vi ser



behovet for endring. De kommer fordi det er enten økonomi, politiske styringer, geografi eller andre ting som styrer oss. Så vi er ikke spesielt proaktive, vi er alltid reaktive, og det bidrar jo ikke til å øke motivasjonen når alt kommer som en konsekvens av eksternt påtrykk (IO1).

Her hevder flere av intervjuobjektene også at Forsvaret er en litt treg organisasjon når det kommer til endringer. Utsagnet over virker likevel å være unntaket i denne studien, og kjennskapet til endringsledelse og endringsprosesser virker ellers å være variabel og ikke i et tydelig system.

Ei heller konkret for Utdanningsreformen virker det å ha blitt brukt gjenkjennbare teorier eller metoder for ledelse av endringsprosessen. Selv om noen av intervjuobjektene trekker fram at selve omstillingen forløp på en god måte og i tråd med Forsvarets interne retningslinjer, så virker det ikke å finnes noen overordnet metode for hvordan endringsprosessen skulle ledes. Dette bekreftes av flere av intervjuobjektene: «Jeg kan vel ikke si at jeg kjenner igjen en enhetlig metodikk eller tilnærming i de endringsprosessen jeg har vært med på, ei heller i Utdanningsreformen» (IO1).

Omstilling som begrep virker derimot å være godt kjent. Flere intervjuobjekter nevner METFOR som verktøy i omstillinger, og at Forsvaret virker å være ganske gode på dette: «... sånn som jeg husker Utdanningsreformen, opplevde jeg der og da at METFOR var et godt verktøy fordi det pekte på ting som vi måtte gjennomføre før vi gikk videre til det neste steg» (IO2).

Noen av intervjuobjektene trekker likhetstegn mellom endring og omstilling, og virker å ha inntrykk av at METFOR som styringsverktøy er Forsvarets tilnærming endringsprosesser og endringsledelse. METFOR-verktøyet virker likevel å ha positive sider samtidig som endringsledelse ut over styringsdimensjonen er svak:

Så metodikken på endringsledelse, endring og metoder er greit i forhold til å følge alle disse hovedtariffavtalene og drøftingsløp og all den biten der som krever sitt, og det er et tog som går. Men selve endringsledelsen sliter jeg litt med å se på som en fornuftig og god måte (IO5).

Dette styrker antakelsen om at Forsvaret som organisasjon ikke har spesiell kjennskap til endringsledelse, men heller har et mer teknisk fokus på omstillinger som berører avdelingene på lokalt nivå og den enkelte ansatte. Disse delene av Utdanningsreformen framstår likevel som ryddig. Spesielt trekkes samarbeidet med arbeidstakerorganisasjonene fram som positivt av syv av intervjuobjektene, mens den siste opplevde at arbeidstakerorganisasjonene i liten grad var villige til å bidra positivt.

Det blir også påpekt at tempoet i Utdanningsreformen som endringsprosess var altfor høyt, og at det ikke ble satt av tilstrekkelig tid i den innledende fasen til å gjøre grundige analyser, noe som også tyder på at tilnærmingen til teorier om endringsledelse er svak. Manglende tid ble påpekt av de fleste av intervjuobjektene, eksemplifisert i utsagnene under:

Vi bygde en bil i fart, for utdanningen pågikk jo for fullt (IO7).

Så innimellom opplever vi at i enkelte prosesser så ønsker man å få til en endring i full fart. Og så da hopper man over noen steg (IO2).

Tiden til å analysere og sette opp, for eksempel SWOT-analyserer av de forskjellige elementene, vi opplevde at det ikke ble brukt nok tid på det (IO8)

Det at Forsvarssjefen anbefalte å vente med Utdanningsreformen til man hadde flere erfaringer fra ny ordning for militært tilsatte (OMT), men at reformen likevel ble besluttet trekkes av flere fram som et eksempel på at det ikke ble brukt nok tid. På grunn av sammenhenger mellom de to store reformene, og usikkerhetene de medførte virker det å være enighet om at det hadde vært fornuftig å vente. På den annen side så er de fleste enige om at det var behov for å gjøre noe med utdanningssystemet og at behovet for endring var til stede.

Videre peker flere på at Utdanningsreformen var en politisk initiert prosess, noe som gjør ledelse av endringene mer krevende enn om endringsbehovet hadde kommet fram hos Forsvaret selv. Her trekkes det fram at Forsvaret fikk signaler om at det var behov for å reformere utdanningssystemet flere år før Utdanningsreformen, uten at det ble gjort nødvendige grep. På den måten mener noen av intervjuobjektene at de detaljerte politiske føringene i reformen på mange måter var selvforskyldt, slik som i eksempelet under:

Det er dessverre sånn at de fleste endringsprosessene i Forsvaret er en konsekvens av Stortingsvedtak, altså de endringene blir påtvunget og vi evner altså ikke godt nok å utvikle oss i organisasjonen slik at vi får til kontinuerlig endring. Så derfor blir det påtvungne endringer (IO6).

De påtvungne endringene i Utdanningsreformen innebar en rekke detaljerte føringer, noe som medførte at de som jobbet med reformen opplevde liten grad av handlingsrom. Eksempelvis et av intervjuobjektene som jobbet i prosjektet: «Jeg opplevde at prosessen hadde veldig sterke føringer politisk sett, hvor veldig mange av konklusjonene var lagt» (IO1).

Når det gjelder denne studiens konkrete teorier fra Lewin, Kotter, Klev & Levin og militær endringsledelse, så er det lite som tyder på at noen av disse er spesielt godt kjent eller innarbeidet i Forsvaret. Et eksempel er at ingen av intervjuobjektene kunne vise til en konkret visjon for Utdanningsreformen, noe Kotter har med i sine steg 3-4 og det beskrives som viktig av Luftforsvarsstaben. De fleste intervjuobjektene kom i stedet med uttalelser om visjonen som de under:

Ikke annet enn at dette skal bli billigere og bedre (IO1).

Jeg tror nok den visjonen druknet i sparereformen som ble det store slagordet ... (IO5).

Riktignok hadde flere av intervjuobjektene kjennskap til teorier rundt motstand mot endring, motkrefter og drivkrefter og prinsippene i Lewins 3 steg. Videre virker det som at deler av de ulike teoriene ubevisst ble benyttet i Utdanningsreformen, eksempelvis ved at det ble jobbet konkret med å redusere motstanden mot endring, og at man fulgte den norske samarbeidsmodellen.

I dokumentasjonen om Utdanningsreformen finnes det heller ingen tydelige henvisninger til metoder for hvordan endringsprosesser bør gjøres eller hvilke teorier endringer bør legge til grunn. Både Stortingsmeldingen og Iverksettingsbrevet gir oppdrag og retning for endringene, men overlater naturlig nok metoden til Forsvaret. Ei heller Forsvarssjefens

gjennomføringsplan gir noen retningslinjer om metode for endringsprosessen, og evalueringsrapporten nevner heller ikke noe om dette. Det virker derfor som at det var en forventning om at ledelse av endringsprosessen skulle skje av seg selv innenfor *normal ledelse*.

## **4.2 Utdanningsreformen som planlagt endringsprosess**

For å finne ut hvordan Utdanningsreformen har blitt gjennomført som planlagt endringsprosess er det stilt konkrete spørsmål om hvordan reformen ble opplevd. Her er det naturlig å beskrive empirien kronologisk gjennom prosessen, men også hvordan mulighetene for medbestemmelse og samskapt læring ble opplevd. Derfor brukes den sammensatte modellen fra teorikapittelet (figur 12) som rammeverk for å beskrive gjennomføringen med tre faser i rekkefølge, og med empiri rundt medbestemmelse og samskapt læring til slutt.

### **4.2.1 Forberedelsene**

Som tidligere nevnt så oppfattet mange av intervjuobjektene at det ikke ble satt av tilstrekkelig tid til å gjøre et grundig nok forarbeid. På grunn av de detaljerte føringene fra politisk side og gjennom hastverket med å iverksette endringene var det ikke tid til å gjøre grundige nok analyser. Dette påpekes av flere av de som var involvert i reformen, slik som eksempelet under:

En av de tingene som vi reagerte veldig på var hurtigheten, hastigheten som prosessen skulle gå med. Og vi var i en fase hvor vi faktisk trakk oss litt ut av det for vi mente at vi har ikke gjort nok evaluering og analyse av det vi gjør i dag, og hva er bra og dårlig med det (IO8).

Spesielt sammenhengene med den nye ordningen for militært tilsatte (OMT) og følgene av Utdanningsreformen burde ifølge flere blitt bedre analysert før man iverksatte endringer. Eller at man burde la OMT få virke noe lengere før man startet på en ny omfattende reform, slik også Forsvarssjefen anbefalte. Samtidig nevner spesielt et av intervjuobjektene at det ikke er sikkert at det ville blitt bedre med mer tid til å forberede reformen:

På den annen side så tror jeg liksom ikke det hadde blitt noe bedre hvis vi hadde hatt et år til. Det hadde bare blitt et år til med bråk, et år til med utfordringer for de medarbeiderne som står oppi det, et år til med usikkerhet (IO6).

Et vesentlig moment i denne delen av en endringsprosess er å skape forståelse og oppslutning rundt de planlagte endringene. I Utdanningsreformen virker dette ikke å ha gått spesielt bra. Selv om flere av intervjuobjektene påpeker at det var nødvending med endringer av utdanningssystemet, så kom man samtidig skjært ut fra starten i måten det ble kommunisert om reformen. Det ble tilsynelatende kommunisert at kvaliteten skulle bli bedre, men at ressursene samtidig skulle reduseres. Dette ble opplevd som et misforhold som flere av intervjuobjektene trekker fram, slik dette utsagnet viser: «Når du leser de politiske dokumentene så vet jeg ikke hvor mange ganger ordet kvalitetsreform blir brukt, og med å halvere midler og halvere ansatte så skal det bli et bedre produkt. For meg høres det feil ut» (IO7). Også for de som jobbet tett på Utdanningsreformen i oppstartsfasen opplevde dette misforholdet som krevende når de skulle selge budskapet ute i avdelingene:

Jeg opplevde at det beste vi kunne oppnå var å få en viss forståelse for hva er det vi ønsker å oppnå, og hva er rammene og hva er forutsetningene. Det å få noen stor hallelujastemning rundt dette her, det anså jeg som relativt utopisk (IO1).

Enkelte av intervjuobjektene trekker også fram at det ble kommunisert fra ledelsen at reformen skulle sørge for «god nok» utdanning, noe som ble opplevd som en uttalelse man ikke kunne stå inne for som ansvarlig for utdanning innenfor den militære profesjonen:

... jeg reagerte veldig på dette med "godt nok", at utdanningen skulle være god nok. Det holder ikke når vi utdanner til krig, den skal være så god som overhodet mulig. Det er kanskje det jeg reagert mest på, i tillegg til det at det skulle være en kvalitetsreform (IO7).

Samtidig så hevder flere at det var god forståelse i avdelingene for at det var behov for endringer i utdanningssystemet, spesielt som følge av den nye ordningen for militært tilsatte (OMT). Sannsynligvis ville det derfor være mulig å omorganisere utdanningen til å passe bedre til den nye ordningen, og til å effektivisere flere deler av utdanningssystemet.

Måten reformen ble kommunisert på virker også å ha skapt ekstra frustrasjon og grobunn for motstand mot den endringen som skulle komme. Intervjuobjekter som jobbet tett på Utdanningsreformen bekrefter at man ikke fikk til dette så bra som man burde: «Jeg tror altså at det at man fra ledelsens side i for liten grad vektla å kommunisere innsparingene gjorde også at man fikk ekstra motstand, det ser jeg jo i ettertid» (IO6).

Som tidligere nevnt så virker det heller ikke å ha blitt utviklet og kommunisert en visjon for endringsprosessen, noe som kunne ha vært et verktøy i å redusere motkreftene. Riktignok mener noen av intervjuobjektene at det fantes en visjon, men ingen kunne med sikkerhet fastslå dette. Det nærmeste om visjonen var: «... det var jo "Utdanning i riktig mengde til riktig tid"» (IO3).

For å redusere motkreftene ble det ifølge flere av intervjuobjektene gjort konkrete grep gjennom informasjonsrunder i avdelingene. Flere av intervjuobjektene opplevde dette både som berørt av omstilling i en av avdelingene som skulle endres, eller de jobbet med reformen som prosjekt. Eksempelvis uttalte et av intervjuobjektene som jobbet i prosjektet:

Så det ble jo gjort et forsøk på å kommunisere hva er det vi prøver å oppnå, hvilken metodikk er det vi bruker, hvordan har vi inkludert dere. Men det er klart det var masse motstand, det var det. Men samtidig så akseptert jo avdelingene det (IO1).

Samtidig så fremstår det som at disse forsøkene på å informere, skape oppslutning og redusere motstanden kom for sent og at bildet om en «sparereform» allerede hadde spredd seg. Noen opplevde også at det var lite rom for spørsmål eller innspill i reformen, men heller at dette ble avfeid som kontraproduktivt eller bakstreversk:

Jeg synes at måten en del i ledelsen på både forsvarsnivå og høyskolenivå håndterte motkreftene, håndterte det som støy, håndterte det som mennesker som ikke skjønnte ikke hva det her dreide seg om og neglisjerte det litt som sutring og kranling mot noe moderne og nytt som bare må komme. I stedet for å se på motkreftene som en viktig stemme i debatten, for å se to sider av samme sak og kunne finne de beste løsningene. Når man stilte noen kritiske spørsmål, så ble det i større grad avfeid enn at man ble forklart hvorfor det var tenkt som det var tenkt (IO5).

Det var heller ikke en overraskelse at det var mye motstand mot reformen. Flere av intervjuobjektene pekte på at det er en naturlig del av å drive endringer, illustrert med dette utsagnet: «... det å drive omstilling er som å flytte en kirkegård, man får lite hjelp av de folka som er der» (IO1).

Det virker derfor som at Forsvaret var bevisst problemstillinger rundt motstand mot endring, og at det i Utdanningsreformen ble gjort forsøk på å redusere denne. Likevel så opplevde flere intervjuobjekter at skaden allerede var skjedd ved reformens oppstart og den mislykkede kommunikasjonen.

#### **4.2.2 Endringene**

Selv om Utdanningsreformen som endringsprosess tilsynelatende ikke kommer spesielt godt ut i den forberedende fasen, så virker det som at endringene likevel har blitt gjennomført i henhold til planen. Dette forklares av noen av intervjuobjektene ved at Forsvaret er en lojal organisasjon, og at det å planlegge å gjennomføre operasjoner er en sterk del av organisasjonskulturen: «Og så er vi flinke og dyktige i Forsvaret da, når vi får en marsjretning og skal lage en plan, så lager vi en plan og så gjennomfører vi planen» (IO6).

Dette skjer på tross av den motstanden som ble identifisert i forberedelsene før endringene, og avdelingene virker å akseptere endringene selv om de ikke er enige. Denne lojaliteten kan eksemplifiseres i dette utsagnet: «Krigsskolen Linderud var vel mer som generelt hærfolk er, vi bare klapper hælene sammen og så skal vi løse oppdraget selv om man nødvendigvis ikke er enige» (IO2).

Underveis i endringene virker det ikke som at det har vært et spesielt fokus på å løfte fram kortsiktige resultater eller å stimulere til mer endring. Noen trekker fram det at man faktisk

kom i gang med utdanning på ny modell allerede i august 2018 som en suksess, og at rekrutteringen til utdanning fortsatt var god etter innføring av reformen. Andre peker på at sammenhengen i spesialistutdanningen nå ble bedre og tydeligere. Det at kadettene på krigsskolene har noe samlet undervisning blir også trukket fram som positivt av noen. Likevel er det lite som tyder på at slike suksesshistorier eller kortsiktige gevinster ble forsøkt løftet fram for å øke endringsviljen og redusere motstanden.

Når det gjelder spørsmål om det underveis i endringsprosessen ble gitt tilstrekkelig makt i organisasjonen slik at det kunne jobbes målrettet med å fjerne hindringer, så indikerer studien både og. De omorganiseringene som ble iverksatt i strukturen oppfattes av mange som smarte, og at disse nye strukturene understøttet endringene. Spesielt samlingen av en felles militær høyskole virker å ha hatt en positiv effekt i endringsprosessen. Samtidig peker flere på at systemene rundt ikke var på plass, hovedsakelig fordi prosessen gikk så fort. Eksempelvis hevdes det at vilkår for kadettene på krigsskolene var uavklarte når de første startet opp høsten 2018. Videre var ikke Forsvarets befalsskole klar til å starte utdanning samme høst, og var heller ikke dimensjonert for å dekke utdanningsbehovet for sersjanter/kvartermestere (OR5) til forsvarsgrenene:

Befalsskolene (de gamle, grenvise befalsskolene. red anm.) hadde jo full drift fram til sommeren og uteksaminerte elever eller pliktserjanter, og så skulle vi være klar for å ta inn nytt kull fra august. Med å flytte lokasjon og sånt. Så jeg lurer på om ikke starten ble utsatt, det burde vi jo ha tenkt oss til – at det ikke var mulig (IO3).

Dette med for små utdanningskvoter ble tidlig identifisert under endringene, og det ble gjort enkelte grep for å redusere gapet. Likevel er det lite som tyder på at disse grepene blir kreditert Utdanningsreformen som prosess. Det blir i stedet oppfattet som grep initiert lenger nede i organisasjonen. Det mest konkrete eksempelet her er opprettelsen og utviklingen av Hærens lagførerskole, som Hæren presset på for å opprettholde et minimum av tilflyt av nye lagførere til organisasjonen. Selv om Hærens lagførerskole ikke var en del av Utdanningsreformen så pekes den på som en konsekvens av denne, og flere av intervjuobjektene trekker fram dette som et eksempel på mangelfulle analyser i forkant:



Vi har jo ikke vært kritisk til Hærens lagførerskole, men vi har vært kritisk til måten den har kommet til. For det mener vi er et resultat av at det gikk for fort, og man trodde man var smarte når man lagde den enhetlige befalsskolen (IO8).

Utdanningsreformen virker heller ikke å ha fremmet viljen til flere endringer. Tvert imot så tyder flere av svarene på at måten Utdanningsreformen har blitt gjennomført som endringsprosess heller har redusert endringsviljen i organisasjonen. Her pekes det på både detaljstyringen fra Forsvarsdepartementet i reformens innretning, og på summen av alle endringsprosessene de ansatte i Forsvaret opplever. Flere intervjuobjekter viser i stedet til at de opplever sterkere motvilje mot endringer nå, slik som dette utsagnet:

Jeg tror folk er endringstrøtte, ikke nødvendigvis endringsvillige. Eller at det blir mer SFBTG - samme faen bare tia går. Det får nå bare skure og gå, det er nå en del av hverdagen og så må man bare til syvende og sist fokusere på det du sjøl kan gjøre, og det du kan drive på med og det du kan påvirke. Man klarer ikke helt å forholde seg til alle disse prosessene, det er så mye, og lite informasjon om hva det faktisk er. Så jeg tror veldig mange er frustrerte (IO5).

En systemfeil som tidlig kom fram, var det funksjonelle fraværet avdelingene opplevde etter innføringen av reformen. Økt fravær i de operative avdelingene kan ha vært en av de viktigste hindringene Utdanningsreformen sto ovenfor, og det virker heller ikke som at denne utfordringen ble tatt tak i når problemene ble synlig. Det at avdelingene opplevde funksjonelt fravær som en direkte konsekvens av Utdanningsreformen kan ifølge flere av intervjuobjektene både ha styrket motstanden mot reformen, og ha redusert den generelle endringsviljen. Dette eksemplifisert i utsagnet under:

Så økt funksjonelt fravær, både fordi vi har lagt om utdanningen, og at mange av de erfarne instruktørene ute i avdeling må inn til våpenskolene å støtte krigsskolene når det er inntak av kadetter på høsten. Det bidrar ikke til endringsvilje (IO3).

Likevel peker enkelte på at det virker å være mer åpenhet for videre utvikling og endringer av utdanningssystemet nå enn det var før reformen. Dette kan tyde på at reformen også har bidratt til økt endringsvilje der det er organisasjonen selv som står bak endringsforslagene. Et av intervjuobjektene uttaler: «Jeg tror nok utdanningssystemet sånn som jeg kjenner det før Utdanningsreformen var ganske satt, og det skulle alltid være slik og sånn. Jeg føler at vi nå er der at utdanningssystemet må være i en kontinuerlig utvikling» (IO8). Dette kan også ha sammenheng med erkjennelsen av at det er et økende behov for å henge med i de kontinuerlige endringene i samfunnet, slik også flere av intervjuobjektene trekker fram.

På tross av tidvis svak oppfølging og videreutvikling av de initierte endringene så ser det likevel ut til at Utdanningsreformen har blitt gjennomført i tråd med det som var planlagt. Sånn sett kan man vel si at endringene har vært vellykket, noe studien ser nærmere på i neste avsnitt.

#### **4.2.3 Konsolidering av endringene**

Den siste fasen av en endringsprosess dreier seg om å konsolidere endringene og sørge for at de blir institusjonalisert. Her tyder empirien på at det nye utdanningssystemet i Forsvaret er i ferd med å sette seg etter reformen, men at det fortsatt gjenstår noe. Utsagn som dette eksemplifiserer manges mening: «Jeg har inntrykk av at utdanningsreformen og de ytre rammene der har satt seg nå, og er normen for utdanning framover» (IO8). Noen av intervjuobjektene trekker likevel fram at gevinstene skulle realiseres tidlig fra sentralt hold, mens reformen på lavere nivå fortsatt ble opplevd som i prosess:

Det som interessant er at på et politisk og forsvarsstabs hold så kunne man si det at nå er vi ferdig med omstillingen. Vi har gjennomført, vi har karriereplaner på plass, vi har et utdanningssystem på plass. Vi har alt på plass. Det var fra sånt makroperspektiv, men så en det fra et mikroperspektiv så var det ingen som kjente seg igjen. Det var jo i beste fall noen grove skisser på et eller annet. Men det var jo særdeles lite håndfast og konkret (IO5).

Dette kan henge sammen med den feilslåtte kommunikasjonen som ble omtalt under avsnittet om reformens forberedelser.

Flere av intervjuobjektene trekker også fram at det fortsatt ikke virker som at Utdanningsreformen er internert i organisasjonskulturen. Mange i Forsvaret har fortsatt et bilde av at de som kommer ut fra utdanningsinstitusjonene skal være lik som før, til tross for at både personellstrukturen og utdanningene er endret. Videre peker flere på at kvaliteten på selve utdanningene trolig har gått ned, og spesielt intervjuobjekter som kjenner utdanningene fra både før og etter reformen mener at de definitivt ikke har blitt bedre: «Men det er veldig få som er overbevist om at det er blitt en bedre krigsskole enn det det var før utdanningsreformen» (IO4).

Slike utsagn som den over kan tyde på at det eksisterer en kultur om at det var bedre før, og at det kan hemme institusjonaliseringen av Utdanningsreformen i Forsvaret. Dette bekreftes av flere av intervjuobjektene, der noen sågar mener at reformen har hatt unormalt mye motstand i organisasjonen. Riktignok peker noen på at motstanden virker å ha lagt seg noe nå, parallelt med at det nå virker å være åpnet for å se på om noen av beslutningene fra reformen skal justeres eller reverseres, eksempelvis ved å vurdere gjeninnføring av befalsutdanning i forsvarsgrenene. Det blir også trukket fram at det ikke nødvendigvis lenger er motstand mot Utdanningsreformen, men at det viktige nå er å se framover og ta tak i de områdene som ikke fungerer optimalt: «Jeg tror ikke folk er imot Utdanningsreformen, folk er mer imot fokuset, altså at man utdanner på feil nivå eller feil ting. At man skulle vært mye mer spisset til første stilling og den type ting» (IO5).

Et av fokusområdene som trekkes fram er viktigheten av å øke utdanningskvotene i Forsvaret, slik studien også har omtalt under avsnittet om endringene. Behovet for å øke kapasiteten ved utdanningene trekkes fram av flere av intervjuobjektene, eksemplifisert her: «Så jeg føler ikke at innretningen og strukturen er noen stor debatt nå, nå er det mer det å greie å bygge opp kapasiteten på utdanningene» (IO8).

Her forsterkes inntrykket av at det ikke er implementeringen av Utdanningsreformen som diskuteres, men heller hva som bør gjøres med de utfordringene man ser nå. Noen viser også til at det har skjedd mye siden 2016 når oppdraget om reformen kom, og at det derfor er et naturlig behov for justering og videreutvikling.

#### **4.2.4 Medbestemmelse og samskapt læring**

Når det gjelder muligheten for medbestemmelse i Utdanningsreformen så er det sprik i svarene fra intervjuobjektene. Flere trekker fram at mye av reformens innhold allerede var definert fra politisk hold gjennom detaljerte føringer, og at det derfor i liten grad var rom for medbestemmelse: «I og med at det var så mye som var politisk besluttet allerede, med veldig mye detaljer. Det er jo ikke medbestemmelse på det som allerede er politisk besluttet» (IO3).

Andre opplevde at det var lagt opp til at avdelingene og arbeidstakerorganisasjonene skulle komme med innspill, og at disse ble tatt med i prosessen: «Men jeg føler vi ble hørt. Jeg føler det var en god inkludering i møtene, og jeg opplevde prosjektledelsen som lyttende» (IO8).

Samtidig virker det som at denne muligheten til medbestemmelse primært kom etter at reformen var initiert fra politisk hold, og da var innretningen allerede lagt. Samarbeidet mellom arbeidsgiver og arbeidstaker virker likevel å ha fungert godt og i tråd med den norske samarbeidsmodellen:

Jeg opplevde både de militære og sivile tillitsmannsorganisasjonene som veldig konstruktive. De var interessert, de møtte, de var villig til å bidra. De var ikke enig, det var de jo ikke. Men den prosessen opplevde jeg som veldig ryddig. Så den HA/TA tankegangen og partssamarbeidet i omstillinger, den opplevde jeg som godt ivarettatt (IO1).

Utfordringene i muligheten for medbestemmelse virker først og fremst å ligge i de sterke politiske føringene, der noen av intervjuobjektene peker på at Forsvaret var alt for passiv i å selv ta grep om endringene. I stedet ventet man på de politiske føringene, som igjen gav lite handlingsrom.

I spørsmål om Utdanningsreformen la til rette for samskapt læring så tyder mange av svarene på at Forsvaret virker å være en lærende organisasjon der man er opptatt av å legge til rette for evalueringer og læring. Det oppleves å være stor vilje for å lære underveis, selv om det kanskje ikke skjer etter Klev & Levins modell eller med stor inkludering av alle berørte aktører. Et av intervjuobjektene uttalelser eksempelvis: «Organisasjonen lærer underveis, men

det er jo ofte litt "the hard way"... Jeg føler ikke at det ikke er vilje til å lære, men man skal lære gjennom å feile da kanskje» (IO8).

Likevel peker flere på at det har vært rom for å lære underveis i denne endringsprosessen, og at samarbeidet mellom ulike avdelinger om utvikling og læring har blitt bedre gjennom Utdanningsreformen: «... hvis man ser hvordan Krigsskolen og Våpenskolen jobbet sammen, så har det vært en ganske stor læringsprosess» (IO5).

Den største hemskoen for læring underveis i reformens forberedende fase var den stramme tidsplanen. Det virker ikke som at det har vært tid nok til å få til den samskapte læringen for aktørene i prosessen: «Det var bare å jakte etter neste mål. Så det var veldig, veldig travelt» (IO3).

Noen peker også på at det ikke var et godt læringsmiljø og takhøyde i den fortløpende evalueringen av prosessen. Det virker som at Forsvaret hadde bestemt seg for å gjøre det som var besluttet, og at det ikke var rom for å kritisere reformen eller endringsprosessen. Dette mener noen kan ha sammenheng med den motstanden reformen opplevde fra starten, og at dette ble et sårt tema for enkelte:

Det ble veldig viktig i at man ikke skulle kritisere prosessen. Man kunne komme med forslag til endringer, men man måtte ikke si at man skulle endre URE. Man skulle ikke ta opp det fordi det var noen som ikke liker det (IO4).

Til slutt trekkes det fram at læringen fortsatt er pågående, og at man må være tålmodige for å se de faktiske konsekvensene av de endringene som er gjort. Videre at læringsmiljøet nå virker å være mer åpent og inkluderende for alle parter, og at man heller kan ha fokus på å utvikle de beste løsningene:

Mens nå så har det kommet inn en ledelse som ikke har det forholdet til det, som har vært mer pragmatiske. Det er ingen hellige kuer i utgangspunktet, man ønsker å få bygget den best mulige utdanningen med de forutsetningene man har (IO5).

### 4.3 Utdanningsreformens måloppnåelse

Selv om resultatene av reformen i seg selv ikke er viktig i denne studien, så gir de likevel en pekepinn på i hvilken grad endringsprosessen har vært vellykket. Sagt på en annen måte så er reformens resultater også en måleparameter på selve endringsprosessen.

Forsvarets egne evalueringsrapport deler opp resultatene i tre hoveddeler: strukturelle, kvantitative og kvalitative mål (Forsvarsstaben, 2021). Intervjuobjektene svar i denne studien var som oftest sammensatt av en vurdering av alle disse delene i det samme svaret. Empirien presenteres derfor samlet.

Overordnet sett ser det ut til å være relativt samstemte meninger om reformens totale måloppnåelse i denne studien, eksemplifisert med dette utsagnet: «Den har jo fungert som endringsprosess. Den fikk jo snudd om på mye i forhold til måten vi tenker utdanning i Forsvaret på» (IO1). Utdanningssystemet virker slik sett å ha blitt endret i tråd med de planene som ble lagt.

Noen trekker også fram at det til tross for all frykt før og under reformen ikke er noe som tyder på at kompetansenivået i Forsvaret har blitt dårligere. Her er det riktignok delte meninger, og noen peker på at det fortsatt er for tidlig å konkludere. Videre mener noen at det går bedre enn fryktet fordi man har utviklet utdanningssystemet videre etter innføringen av reformen. Disse fortløpende justeringene og forbedringene var nødvendigvis ikke en planlagt del av Utdanningsreformen, og de fleste opplever at reformen er ferdig implementert. Et av intervjuobjektene omtaler Utdanningsreformens implementeringsstatus som: «Ja på den måten at vi har levert det som skal leveres og reformen er på mange måter sånn sett ferdig, nå er det en utvikling av utdanningssystemet, utvikling av utdanningsmodellen man holder på med» (IO6).

Spesielt trekker flere fram at de håper den grunnleggende befalsutdanningen blir vurdert på nytt, og at det burde åpnes for at forsvarsgrenene burde få tilbake sine befalsskoler. En av intervjuobjektene oppsummerer reformen slik:

Hvis vi skal si det med korthet, så synes jeg det har vært en delvis suksess. Det har gitt noen gode effekter på en del områder. Og så håper jeg man har viljen nå til å evaluere og se på blant annet befalsutdanningen (IO8).

For de spesifikke delene av reformens mål så virker det også å være enighet i at de strukturelle målene i stor grad er oppnådd. Sammenslåingen til en felles høgskole trekkes fram som positivt for utdanningssystemet i Forsvaret, og flere mener dette har gitt bedre drift og styring av utdannelsene i Forsvaret. De kvantitative målene er mer omstridt blant intervjuobjektene. Den reelle økonomiske gevinsten trekkes av enkelte i tvil og noen mener kostnadene er skjøvet over på andre. Samtidig mener andre at reformen har spart inn det den hadde som formål. Utsagn som de under synliggjør dette:

Hvis målsetningene var å spare økonomi, så har de vel fått frigjort de midlene de ønska og nådd målsetningene sine på den måten. Men min påstand er at økonomien er vel bare dytta over på noen andre områder i stedet for (IO5).

De strukturelle målsetningene er oppnådd, økonomien er jo ikke oppnådd. Det er min påstand i hvert fall. Man har, og det har vi belyst flere ganger, man har, det mener jeg også evalueringen til departementet bekreftet at man har ikke greid og man har ikke lykkes med å få til de innsparingene som man la opp til (IO8).

I tillegg til tvilen om de økonomiske gevinstene så ser vi at mange av intervjuobjektene også er kritiske til oppnåelsen av de kvalitative målene. Her pekes det på at kvalitet er vanskelig å måle, slik som dette utsagnet:

Man skulle spare 560 millioner kroner, vi skulle redusere så mange årsverk.

Utdanningene skulle kortes ned. Alle de målene der nådde vi. Så svaret på det er ja. Så vil man alltid kunne diskutere på kvalitet, nådde vi kvalitetsmålene. Det har vi ingen gode målemetoder på (IO6).

Videre nevner flere av de som jobbet med Utdanningsreformen at kvalitet i liten grad var i fokus under prosessen. Det viktigste var at de strukturelle og økonomiske målsetningene gikk i orden, slik uttalelsen under viser:

... innenfor de rammene og forutsetningene vi fikk, så nådde reformen de målene den skulle. Rent strukturelt. Men kvalitetsmessig i forhold til Forsvarets behov for kompetanse på lang sikt, så gjorde vi ikke det. Men det var heller ikke en sterk føring for å være helt ærlig (IO1).

Av de tre målsetningene strukturelle, kvantitative og kvalitative så er det sistnevnte som blir trukket fram som den med svakest måloppnåelse i denne studien. Her er de fleste intervjuobjektene enige i at det ikke var mulig å beholde kvaliteten med de rammene reformen hadde. Utsagn som de følgende understreker dette:

Jeg tør å påstå at det sånn faglig, så har man ikke nådd de målsetting man behøvde i utdanningsreformen (IO5).

I forhold til kvalitet, så vil jeg ikke si at vi har laget en bedre utdanning enn det vi hadde. Vi har laget og en annerledes utdanning (IO4).

Et forhold ved kvaliteten som trekkes fram er at det på grunn av Utdanningsreformen og den nødvendige satsingen på offisersutdanningen har gått ut over kvaliteten på spesialistutdanningen. Dette fordi grenenes våpenskoler har blitt mer involvert i offisersutdanning enn tidligere, slik som et av intervjuobjektene påpeker:

... har jo utdanningsreformen krevd at Våpenskolen må legge om fokuset sitt, så de har hatt mere fokus på å ha fagutdanning og funksjonsutdanning for kadetten og kommende offiserer. Og må ha prioritert ned spesialistene i forhold til kurs, instruktørkurs og så videre (IO5).

Oppsummert så tyder empirien i denne studien på at Utdanningsreformen stort sett har oppnådd sine strukturelle målsetninger, at de kvantitative målsetningene er uklare eller delvis oppnådd, og at de kvalitative målsetningene i liten grad er oppnådd. Den mangelfulle måloppnåelsen *kan* tenkes å ha sammenheng med reformens innretning som endringsprosess, noe studien vil se nærmere på i neste kapittel.



## 5 Analyse

I dette kapittelet analyseres studiens resultater sett opp mot problemstillingen og de teoriene som er lagt til grunn. Dette gjøres ved å drøfte de teoretiske og praktiske implikasjonene, før det til slutt sees på sammenhenger i empiri og teori. Kapittelet er derfor delt inn i disse tre delkapitlene.

### 5.1 Teoretiske implikasjoner

Empirien i denne studien bekrefter i stor grad relevansen av de teoriene om endringsprosesser og endringsledelse som er brukt her. Teoriene beskrevet i kapittel 2 viser at en steginndeling av endringsprosesser trolig bidrar positivt i strukturering og gjennomføring av store planlagte endringer, samtidig som de ulike fasene må kunne overlappe og henge sammen. Teoriene antyder også at endringsprosesser i Forsvaret er toppledet og har mange likhetstrekk med Kotters 8-steps modell, noe som også samsvarer med empirien. Selv om de ulike teoriene har en del forskjeller i innhold og inndeling, så viser de også likheter. Inndelingen i tre hovedfaser med forberedelser, endring og konsolidering fremstår derfor som hensiktsmessig.

For å se på om teoriene samsvarer med empirien så kan et godt eksempel være å se på bakgrunnen for hvorfor Kotter har valgt de åtte stegene av endringsledelse, nemlig at de er utviklet med basis i vanlige feil organisasjoner har gjort i endringsprosesser (Kotter, 2012). De vanlige feilene er ifølge Kotter at organisasjonen: (1) Tillater for mye selvtilfredshet, (2) mislykkes i etableringen av maktkoalisjoner, (3) undervurderer makten i en visjon, (4) underkommuniserer visjonen, (5) tillater hindringer å sperre for visjonen, (6) mislykkes i synliggjøring av kortsiktige gevinster, (7) erklærer endring for vellykket for tidlig, (8) neglisjerer å forankre endringene i organisasjonens kultur (egen oversettelse) (Kotter, 2012). Hvis en sammenligner disse feilene med empirien om Utdanningsreformen så ser en at mange av disse feilene går igjen, og at disse blir oppfattet som negative for endringsprosessen. Ser en dette i sammenheng med reformens usikre måloppnåelse så styrker det teoriens relevans. Samtidig peker Kotter på at dette er noe det er mulig å gjøre noe med:

These errors are not inevitable. With awareness and skill, they can be avoided or at least greatly mitigated. The key lies in understanding why organizations resist needed change, what exactly is the multistage process that can overcome destructive inertia,

and, most of all, how the leadership that is required to drive that process in a socially healthy way means more than good management (Kotter, 2012).

Teoriene i denne studien peker på at den innledende fasen med forberedelser av endringene må ilegges særlig vekt både i omfanget av planleggingen og gjennom tilstrekkelig tid. Her vil en kunne skape et godt klima for endring, redusere motstanden og styrke drivkreftene. Empirien understøtter viktigheten av den forberedende fasen, samtidig som det også pekes på at det ikke nødvendigvis alltid vil være tilgjengelig tid nok eller at Utdanningsreformen hadde blitt bedre med mer tid. Et av intervjuobjektene uttaler det slik: «Jeg tror ikke det hadde blitt veldig mye bedre av å bruke et halvt år til. De feilene som var bygd inn i utdanningsreformen, de hadde vært der uansett» (IO1).

Politiske føringer gjorde uansett at handlingsrommet for Forsvaret i Utdanningsreformen var begrenset både i tid og innhold, noe som kan sies å være et særtrekk ved endringer i offentlig sektor. Dette kan likevel ikke aksepteres som en bortforklaring eller et argument for at endringsledelse ikke kan gjøres i offentlige organisasjoner, og både teorier og empiri i denne studien viser viktigheten av å følge prinsippene for endringsledelse også i Forsvaret. Teorienes relevans er dermed styrket også for offentlige organisasjoner.

Teoriene viser også til at endringene må følges aktivt opp underveis i prosessen og den videre konsolideringen. Dette innebærer blant annet hyppig informasjon og en aktiv inkludering av medarbeidere i organisasjonen i tråd med den norske samarbeidsmodellen. Empirien viser at forventningen om medvirkning står sterkt i omstillingsprosesser i Forsvaret, og dermed i tråd med Klev & Levins teori. Samtidig så virker den reelle medvirkningen å være begrenset all den tid store endringer i Forsvaret er politisk generert, og at Forsvaret dermed må følge de politiske føringene. Like fullt så har Forsvaret og den enkelte ansatte mulighet til medbestemmelse gjennom arbeidstakerorganisasjonene på både lokalt og sentralt nivå, noe som blir bekreftet av de fleste intervjuobjektene slik som dette eksempelet: «Ja, jeg føler det partsarbeidet som liksom skal være fundamentet i Norge, det føler jeg ble godt ivaretatt» (IO8).

Teoriene peker også på viktigheten av læring som del av endringsprosesser, spesielt ved Klev & Levins samskapte læringsmodell som en del av endringsprosesser. Empirien viser at

Forsvaret er lærevillig og at det etter hvert i Utdanningsreformen ble bedre klima for samskapt læring. Likevel så er denne delen av teorien den som blir svakest bekreftet i denne studien. Dette kan ha sammenheng med at det var lite fokus på læring i starten av reformen, og det kan hevdes at samskapt læring er krevende når tidsfristene er knappe og styringen stram. Empirien viser at det har foregått læring underveis i reformen, men det har ikke vært mulig å applisere dette i Klev & Levins samskapte læringsmodell (figur 8). Et av intervjuobjektene omtaler Forsvarets evne til å lære i endringsprosesser slik:

Min kritikk til Forsvaret når det gjelder endringsledelse er jo tempoet ting skal skje med. Og jeg vil også påstå ikke for Utdanningsreformen spesifikt, men generelt at man trekker for lite lærdom av de feilene man gjør under omstillingsprosesser og sånn. Man lærer ikke nok, så man gjør de samme feilene om og om igjen i endringsprosesser (IO8).

Selv om studien bekrefter teoriens relevans så er det ikke et mål i seg selv at den enkelte leder i Forsvaret skal kjenne til teorier om endringsledelse. Det viktige er om kjennskap til slike teorier kan hjelpe til med å forbedre endringsprosesser. Eller sagt på en annen måte, om teorien kan gjøres i praksis i framtidige endringsprosesser.

Beskrivelsen av Lewins 3-steps modell viser også at det er et skille mellom kontinuerlige og episodiske endringer. Her legger denne studien til grunn at Utdanningsreformen er å regne som en episodisk planlagt endring, og at en derfor kan benytte teorigrunnet for endringsledelse slik studien beskriver. I følge er det lite som tyder på at Forsvaret har gjort reelle valg om hvordan endringer skal forstås, og heller ikke om Utdanningsreformen er en del av den kontinuerlige endringen eller en planlagt episodisk endring. Empirien peker på at Forsvaret både må kunne håndtere kontinuerlige endringer og store planlagte endringsprosesser. Videre hevdes det at endringsviljen blant Forsvarets ansatte er til stede, men at negative opplevelser med Utdanningsreformen som endringsprosess kan ha redusert denne endringsviljen:

Jeg tror at påtvungne endringer ikke bidrar til noe større endringsvilje ... Samtidig så sier vi at vi skal være fleksible og endringsvillige. Det er jo egenskaper vi verdsetter i organisasjonen (IO6)

Konklusjonen av dette er at teoriene om endringsledelse og endringsprosesser som denne studien har lagt til grunn langt på vei blir bekreftet som relevante av Utdanningsreformen. Videre viser studien at det var mulig å applisere Utdanningsreformen i et teoretisk rammeverk for å vurdere om endringsprosessen ble gjennomført og ledet på en hensiktsmessig måte.

## **5.2 Praktiske implikasjoner**

Teoriene brukt i denne studien viser en rekke eksempler på kunnskap og kompetanse om endringsledelse og endringsprosesser, mens empirien tyder på at Forsvaret mangler endringskompetanse. Teorier om endringsprosesser eller endringsledelse virker i liten grad å være kjent blant personell som har jobbet tett på Utdanningsreformen, selv om kjennskap til teorier ikke er en måleparameter i seg selv. Det er lite som tyder på at Forsvaret som organisasjon har fokus på endringsledelse, og ei heller at ansatte i Forsvaret som både skal lede og delta i endringsprosesser er bevisst hvordan disse bør ledes. Samtidig tyder empirien på at Forsvaret er opptatt av, og må være endringsvillig, noe som også understrekes av flere både kontinuerlige og episodiske endringer i Forsvaret de siste årene. Det kan også virke som at sammenblandingen av begrepene endring, omstilling og utvikling kan bidra til at det blir vanskeligere å skille ut hva som er endringsledelse. Videre tyder denne forskningen på at Forsvaret er god på å organisere for endring gjennom å etablere prosjektorganisasjoner og operere med styringssystemer for endringsprosesser. Personellet som deltar i slike prosjekter, har god team- og prosjektkompetanse. Likevel er det lite som tyder på at endringsledelse ilegges særlig vekt i disse prosjektorganisasjonene: «... i forhold til ledelse av endringsprosesser generelt, så setter vi jo inn en eller annen offiser som er tilgjengelig uten at kanskje det er det som er det primære h\* n er utdanna på gjennom offisersutdanningen» (IO3).

Forsvaret burde derfor gjøre et valg av teoretisk rammeverk for endringsledelse og endringsprosesser, utdanne organisasjonen i endringsledelse, og gjennomføre endringer i tråd med dette. Et slikt rammeverk bør inkludere mer enn bare METFOR-verktøyet.

Denne studien har også sett på Utdanningsreformens resultater, hovedsakelig for å vurdere endringsprosessen. Empirien tyder på at selv om endringen i seg selv har blitt gjennomført i tråd med planene så er måloppnåelsen svak eller usikker. De strukturelle målsetningene er ifølge empirien i stor grad oppnådd, og tilsynelatende godt mottatt i organisasjonen. Spesielt trekkes samlingen av nivådannende utdanning under Forsvarets høyskole fram som positivt, med enklere og tydeligere styringslinjer og bedret forskning og utvikling. Et negativt område innenfor de strukturelle målsetningene er ifølge empirien omorganiseringen av befalsutdanningen med nedleggelsen av de grenvise befalsskolene og opprettelsen av Forsvarets befalsskole. Samtidig virker det å være enighet om at det overordnede utdanningssystemet for spesialistene er bedre nå etter reformen, med en tydeligere tilpasning til ny ordning for militært tilsatte (OMT) med flere utdanningsnivåer og en tydeligere rød tråd. Det kan også se ut til at omstruktureringen har bedret samarbeidet både på tvers mellom de ulike skolene, og mellom skolene og forsvarsgrenene. Likevel peker studien på at Forsvaret bør vurdere om utdanning som gir funksjonelt fravær fra de operative avdelingene skal få fortsette. Her viser empirien at det stadige fraværet fra avdelingene i perioder påvirker operativ evne, men mest av alt at det gir økt arbeidsbelastning og opplevd stress for gjenværende personell i avdelingene. Her kan det antas at det ville hjelpe hvis elever fra avdelingene beordres til skolene for utdanningsperioden og at avdelingene kan ansette nye i vakansen som oppstår under fraværet. Videre tyder empirien på at utdanningskvotene er for lave slik utdanningssystemet er nå, og det anbefales at Forsvaret prioriterer utdanning og øker kvotene raskt. Et av intervjuobjektene som jobbet med reformen uttalte: «Det jeg angrrer mest på nå sånn sett i etterpåklokskapsens lys, det er utdanningsvolumet på VOU (videregående offisersutdanning red.anm.) og på befalsskolen» (IO1).

For å få til dette raskest mulig innenfor befalsutdanningen anbefaler flere av intervjuobjektene at forsvarsgrenene bør få tilbake muligheten til å utdanne egne befal. Dette vil også sørge for at forsvarsgrenene selv kan spisse utdanningen mot de stillingene de nyutdannede sersjantene skal bekle, herunder målrettet fag- og funksjonsutdanning.

Innenfor de kvantitative målsetningene blir det spesielt trukket fram usikkerhet rundt de økonomiske innsparingene, der flere hevder at kostnadene kun er flyttet til forsvarsgrenene og at de enkelte tilfeller har økt. Det er en gjengs oppfattelse blant intervjuobjektene at de økonomiske målsetningene var de viktigste driverne av reformen, og det at man ikke klarer å fastslå med sikkerhet om disse er oppnådd er en svakhet ved reformen. Det er mulig at bedre tid i den innledende fasen hadde gjort det mulig å gjøre bedre beregninger av

innsparingspotensialet, spesielt sett opp mot ny ordning for militært tilsatte (OMT) som pågikk samtidig. Det kan derfor være mulig å hevde at hastverket under forberedelsene har påvirket både endringsprosessen og resultatet av reformen.

Videre tyder studiens resultater på at de kvalitative målsetningene i liten grad er oppnådd, noe som kan ha sammenheng med at de ikke ble opplevd å være i fokus fra starten av endringsprosessen og at de er vanskelige å måle. Kvaliteten i utdanningene oppleves på mange måter å ha blitt ofret til fordel for de strukturelle og kvantitative målene. Noen mener at utdanningene er annerledes enn før, ikke bedre slik det hadde blitt kommunisert under reformen. Spesielt trekkes det fram at våpenskolene i forsvarsgrenene nå må bruke mer tid og ressurser på utdanning av kadetter ved krigsskolene, og at dette går ut over kapasiteten til utdanning av spesialister. Videre poengterer flere av intervjuobjektene at summen av lavere kvalitet, økt funksjonelt fravær og lav kompetansebeholdning i avdelingene kan øke risikoen for uønskede hendelser. Utsagn som det under forsterker dette inntrykket:

Men jeg har nå hørt flere historier hvor det er ferske troppsjefer som nesten er på gråten på kveldstid hjemme, fordi de føler ikke at de mestrer. Og de er veldig tynt bemannet, og at det er lagførere som knapt nok har vært lagfører før de blir troppssersjanter, og som dermed ikke er i stand til å støtte troppsjefen (IO5).

Samtidig så påpekes det av enkelte at hele organisasjonen ikke har tatt inn over seg de endringene som kom i reformen, og at det derfor eksisterer forventninger om at utdanningene skal gi akkurat det samme som før reformen. En slik «alt var bedre før» holdningen kan igjen trolig hemme videre utvikling og endring i Forsvaret som organisasjon.

Selv om reformen har blitt gjennomført og av mange oppleves som ferdig, så virker det ikke som at den er fullt ut implementert i organisasjonskulturen. Dette gjør at Forsvaret fortsatt må jobbe aktivt med konsolideringsfasen. Her virker det som at det nå er større rom for å gjøre justeringer og endringer av Utdanningsreformen, muligens fordi personell som var personlig involvert i reformen ikke lenger sitter i nøkkelstillinger. Det at empirien i denne studien antyder at Forsvaret ønsker å være en lærende organisasjon, og at det er ønske og vilje om kontinuerlig forbedring gjør at nye endringer trolig er mulig å gjennomføre. Dersom ønsket

om endringene kommer fra Forsvaret selv så vil det trolig også styrke drivkreftene for å gjennomføre disse.

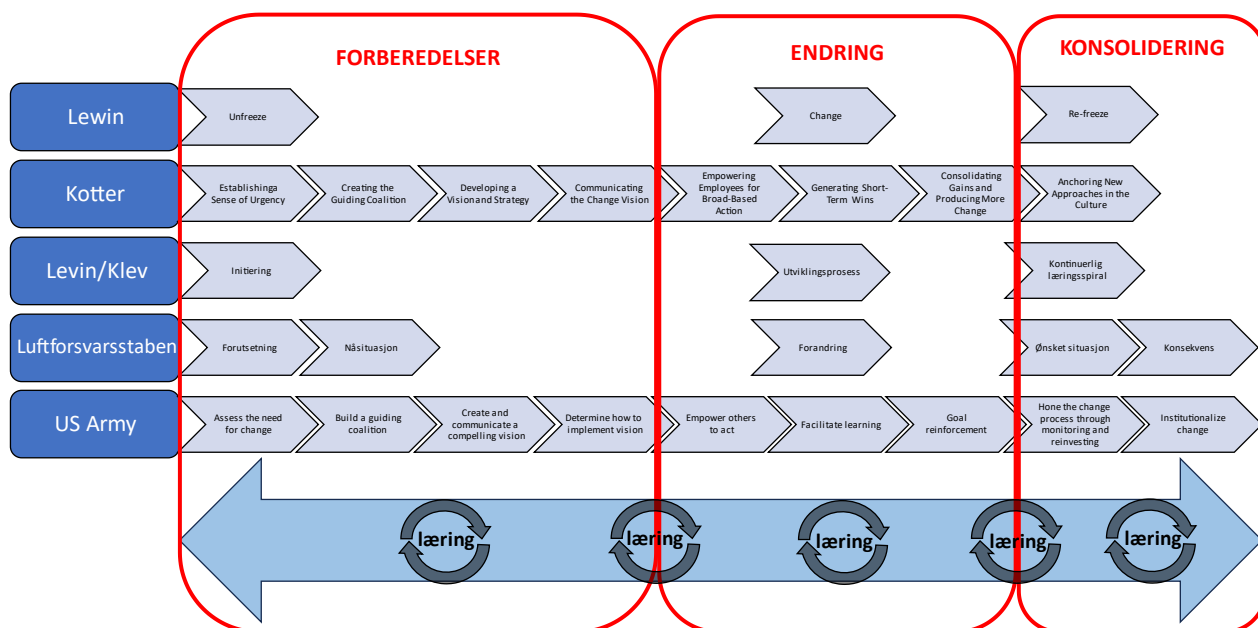
Ifølge empirien så virker det som at det har vært en tilfredsstillende grad av medvirkning underveis i Utdanningsreformen, og således i tråd med den norske samarbeidsmodellen. Dette kan ha sammenheng med at Forsvarets egen METFOR-modell legger opp til at den enkelte berørte og arbeidstakerorganisasjonene skal inkluderes i omstillingsprosesser. Denne styrken bør Forsvaret videreføre i framtidige endringsprosesser.

I spørsmål om episodiske eller kontinuerlige endringer så har denne studien lagt til grunn at store komplekse endringer som Utdanningsreformen faller inn under planlagte episodiske endringer. Samtidig så peker empirien på at Forsvaret bør kunne håndtere begge formene for endring, og ikke minst forstå behovet for endringer selv slik at disse ikke må dikteres av politisk nivå. Utviklingstrender i samfunnet og politiske signaler må derfor fanges opp, og Forsvaret bør ta grep om nye endringer fortløpende.

### **5.3 Mønster og sammenhenger**

Denne studien viser at det er sammenhenger mellom en endringsprosess og resultatet ved at den prosessuelt svake Utdanningsreformen også har svak eller usikker måloppnåelse. Dette vil beskrives nærmere ved å se på sammenhenger mellom teoriene i denne studien, empirien og reformens måloppnåelse.

Teoriene som er brukt tyder på at en faseinndeling av endringsprosesser kan være til hjelp i store og komplekse planlagte endringsprosesser, samtidig som de ulike fasene må henge sammen og overlapse. De ulike fasene må nødvendigvis ikke følges slavisk, og de kan også kan sees som bølger som overlapper hverandre og henger sammen (Hennestad & Revang, 2022). Studien sammenfattet dette i en samleoversikt som er gjengitt i figuren under. I det følgende vil mønster og sammenhenger fra hver fase i modellen beskrives nærmere.



Figur 14 Samleoversikt endringsmodeller

Teoriene i denne studien viser at det er avgjørende å gjøre et grundig forarbeid i planlagte endringsprosesser, slik som i Kotters og US Armys steg 1-4, i Lewins «unfreeze» og i Luftforsvarsstabens nåsituasjon. Denne første forberedende fasen er den mest omfattende og det er her grunnlaget for endringene legges. I Utdanningsreformen var det svært travelt, og det opplevdes ifølge intervjuobjektene ikke å være tilstrekkelig tid til å gjøre det nødvendige forarbeidet. Empirien tyder også på at Utdanningsreformen kom skjevt ut fra starten ved at det ble gitt sterke politiske føringer med få muligheter for medvirkning, at tidsplanen var så stram, og at det var et misforhold mellom de uttalte målsetningene. Dette kan ha vært en medvirkende årsak til at det heller ikke ble tid til å følge teorier om endringsledelse, noe som igjen medførte liten oppslutning om reformen og muligens forsterket motstanden. Manglende visjon eller tydelighet i hvor man ville med reformen trekkes også fram av intervjuobjektene, noe som er et avvik fra det teorien anbefaler og som trolig styrket motstanden mot endringene.

Det at det ble kommunisert at reformen både skulle spare penger og forbedre kvaliteten virker å ha blitt oppfattet som en umulighet, og har trolig bidratt til at motstanden økte ytterligere: «Hovedbudskapet var som sagt at vi skal lage en like god utdanning til halve prisen, og det var jo der motstanden dukket opp» (IO2).



Manglende analyser kan også gis skylden for at Forsvaret ikke forutså utfordringene med funksjonelt fravær fra avdelingene når personellet er på utdanning, og at de økonomiske innsparingene var så usikre. Dette er ifølge empirien spesielt synlig siden det er så sterke sammenhenger mellom den nye ordningen for militært tilsatte (OMT) og Utdanningsreformen.

Til tross for at forberedelsene i liten grad ble gjort i tråd med teoriene så ser det ut til at selve endringene i reformen likevel ble gjennomført slik de var planlagt. I denne fasen peker teorien på viktigheten av å kontinuerlig følge opp endringene gjennom blant annet en sterk og deltakende ledelse, hyppig informasjon, fortløpende framheving av kortsiktige gevinster, styrking av endringsagentene, fjerning av hindringer og tilrettelegging for læring. Alt dette for å stimulere til fortsatt framdrift i endringsprosessen slik at disse kan fullføres.

Her viser empirien at lokal ledelse som oftest var synlige og til stede, og at de fikk til å informere sin avdeling fortløpende. Eksempelet under understøtter dette:

... så var det ikke bare at vi skulle endre en utdanning, men det var også en stor OU-prosess som var krevende, spesielt i forhold til at vi viste at skolen skulle redusere i antall folk, og masse andre faktorer som slo inn. Jeg opplevde at sjefen gjorde dette på en svært god måte. Spesielt gjennom inkludering og hyppig informasjonsmøter og en åpenhet ut fra det vi visste iallfall (IO7).

Det vises også til forøk på informasjon fra sentralt hold, selv om enkelte intervjuobjekter mener dette var av variabel karakter. Det er lite som tyder på at Forsvaret bevisst har prøvd å fremheve kortsiktige gevinster, mens det ser ut til at nye strukturer etter reformen har bidratt til å fjerne noen av hindringene. Videre trekkes Forsvarets styringsverktøy METFOR fram som en god arbeidsmetodikk som har sørget for både tidsriktig informasjon og følt medvirkning i prosessen. Selv om læringsmiljøet i starten av reformen virker å ha vært begrenset, så tyder empirien på at dette gradvis ble myket opp, og at det nå er gode muligheter til å iverksette læring fortløpende.

Et annet mønster er at det ser ut til at endringer i Forsvaret er mulige å få til selv om det er sterk motstand fordi de ansatte er lojale og følger de planene som er satt. Like fullt antas det

at slike endringer ville blitt raskere og bedre implementert dersom det ble satt større fokus på å styrke drivkreftene og redusere de hindrende kreftene slik Luftforsvarsstaben anbefaler (Luftforsvarsstaben, 1995).

I denne studiens teorioversikt dreier den siste fasen seg om å stabilisere og konsolidere de endringene organisasjonen har gjort. Dette innebærer blant annet å forankre endringene i organisasjonskulturen og å legge til rette for videre læringsprosesser og kommende endringer.

I denne fasen er det også relevant å se på måloppnåelsen av endringsprosessen. Selv om resultatene av Utdanningsreformen i seg selv ikke er så viktig for denne studien, så viser de likevel hvor vidt reformen har vært vellykket. Her viser empirien at Forsvaret ikke er helt i mål med hverken å oppnå sine målsetninger eller å sørge for at reformen er en naturlig del av organisasjonskulturen. Selv om det virker å være enighet om at reformen er fullført, så henger det fortsatt igjen misnøye med prosessen og en kan ane at det fortsatt finnes motstand mot reformen. Av noen intervjuobjekter beskrives dette som en holdning om at det var bedre før reformen: «Jeg opplever en kultur som stadig kommuniserer at alt var bedre før» (IO3).

Denne «alt var bedre før» holdningen kan være en utfordring for nye endringsprosesser, og det kan hevdes at det går ut over nåværende elever på Forsvarets utdanninger ved at de får en oppfatning av at de får en dårligere utdanning enn før reformen. Samtidig påpeker intervjuobjektene at det nå er viktig å se framover, og være villige til å gjøre de endringene som må til for å tilpasses en verden og et samfunn i stadig endring.

Sammenhengene som er drøftet i dette delkapittelet viser at Utdanningsreformen kan være et eksempel på hvordan måloppnåelse er resultat av endringsprosessen, og at en prosess med svakheter også kan gi svak måloppnåelse. Dette stemmer også godt med det teoretiske grunnlaget.

## **6 Konklusjon**

### **6.1 Forskningsspørsmål og svar**

For å svare på denne forskningens problemstilling som var: *på hvilken måte er Forsvarets utdanningsreform vellykket som endringsprosess*, har studien som vist brutt det ned til tre forskningsspørsmål. I det følgende konkluderes svarene på disse spørsmålene.

#### *1. På hvilken måte har relevante teorier om endringsledelse blitt lagt til grunn i Utdanningsreformen?*

Selv om det finnes en rekke relevante teorier om endringsledelse og endringsprosesser både i og utenfor Forsvaret så er det lite som tyder på at dette har fokus i forbindelse med endringer i organisasjonen. Empirien i denne studien viser at kjennskapen til teorier om endringsledelse eller endringsprosesser i Forsvaret fremstår som lav, og det virker som at Forsvaret ikke har gjort et valgt om hvordan endringer skal ledes. I Utdanningsreformen ble teorier om endringsprosesser eller endringsledelse i liten grad brukt, og de gangene elementer fra teoriene ble brukt så fremstår det mer som tilfeldig enn planlagt. Generelle teorier om ledelse og styring er benyttet av personell som jobbet med reformen, herunder teorier om prosjekt- og treamledelse. Dette faller utenfor det denne studien har sett på. Videre er Forsvarets METFOR-verktøy for omstillinger benyttet som del av reformen, noe som delvis dekker styringsdimensjonen av en endring. Studien indikerer også at teoriene fra Lewin, Kotter, Klev & Levin, Luftforsvarsstaben og US Army er relevante i planlagte endringsprosesser slik som Utdanningsreformen, og det antas at reformen hadde gått bedre dersom slike teorier hadde blitt lagt til grunn.

#### *2. På hvilken måte har Utdanningsreformen blitt gjennomført som planlagt endringsprosess?*

Utdanningsreformen ble gjennomført slik den ble planlagt og i tråd med den tidsplanen som ble lagt, noe som trolig har sammenheng med lojaliteten i organisasjonen. Samtidig har reformen som endringsprosess bare delvis blitt gjennomført i tråd med anbefalte metoder, slik anerkjente teorier viser. Spesielt virker det som at reformen ble til under et sterkt tidspress, noe som også medførte at det ikke ble satt av tid til grundige nok analyser i oppstartsfasen. Videre gav de politiske føringene lite handlingsrom og dikterte hva som skulle oppnås, noe som kan ha medført økt motstand mot endringene. I tillegg kom reformen skjevt ut fra starten ved at kommunikasjonen om den bidro til å øke motstanden heller enn å styrke drivkreftene,

noe som blant annet er synlig i mangelen på en visjon. Når endringene kom i gang ble det gjort forsøk på informasjon til de berørte avdelingene, og de fikk mulighet til å påvirke innholdet av endringene lokalt. I tillegg brukte Forsvaret METFOR-verktøyet i omstillingen, noe som sikret den enkelte ansattes rettigheter. Disse delene av reformen virker å ha fungert tilfredsstillende, og gir også inntrykk av mulighet til medvirkning i tråd med den norske samarbeidsmodellen. Innledningsvis i reformen virker det å ha vært lite rom for samskapt læring, men dette har gradvis bedret seg ettersom tiden har gått. Dette kan ha sammenheng med at det ikke er like mye personlig prestisje nå når personell som jobbet med reformen har rotert eller sluttet i sine stillinger. Til slutt så virker Utdanningsreformen nå å være implementert i Forsvaret som organisasjon, men det henger til dels fortsatt igjen en kultur om at «alt var bedre før». Denne holdningen svekker muligens viljen for nye endringer.

### *3. På hvilken måte har Utdanningsreformen nådd sine målsetninger?*

Denne studien viser at Utdanningsreformen har oppnådd sine strukturelle målsetninger, at de kvantitative målsetningene er uklare eller delvis oppnådd, og at de kvalitative målsetningene i liten grad er oppnådd. De største positive effektene ved Utdanningsreformen virker å ligge i de strukturelle målene ved samlingen av all nivådannende utdanning under Forsvarets høyskole, med sterkere fagmiljøer, forbedret forskning og utvikling, og mer samarbeid på tvers av forsvarsgrenene. En tydeligere rød tråd og bedre sammenheng i utdanningen for spesialister trekkes også fram som særlig positivt. Negative områder ved den nye strukturen virker å være at det nye utdanningssystemet ikke gir tilstrekkelige produksjonstall for å fylle opp avdelingene med kvalifiserte offiserer og befal, og at det funksjonelle fraværet i avdelingene har økt etter reformen.

De kvantitative målene om å spare ca 560 millioner årlig klarer man ikke å anslå sikkert om man har oppnådd, og denne studien antyder at kostnadene i stedet er flyttet til andre deler av Forsvaret.

Den kvalitative måloppnåelsen virker også å være usikker, og det kan hevdes at utdanningene i beste fall er annerledes enn før. Spesielt pekes det på utfordringene som følge av at de grunnleggende militære erfaringene hos kadetter under offisersutdanning er lavere enn tidligere. Dette virker å ha gitt større behov for fag- og funksjonsutdanning av kadettene i forsvarsgrenene, noe som igjen har redusert kapasiteten til å utdanne spesialistene innenfor

fag- og funksjonsutdanning. Videre virker nedleggelsen av de grenvise befalsskolene å ha forringet kvaliteten på de laveste ledernivåene hos spesialistene.

Den mangelfulle samlede måloppnåelsen har trolig sammenheng med hvordan reformen ble planlagt og gjennomført som endringsprosess, slik de to foregående forskningsspørsmålene viser.

## **6.2 Oppsummering, refleksjon og konklusjon**

For å svare på hvilken måte Forsvarets utdanningsreform har vært vellykket som endringsprosess har studien sett både på Forsvarets bruk av anerkjente teorier om endringsledelse, gjennomføringen av selve Utdanningsreformen, og resultatene av denne.

Det teoretiske grunnlaget brukt i denne studien antyder at en faseinndeling er til hjelp i struktureringen av komplekse planlagte endringer. Videre peker resultatene på at ledelse av endringer må tas på alvor, og metoder fra teoriene kan bidra til å bedre endringsledelsen. Det virker spesielt viktig å prioritere grundige analyser og tilstrekkelig tid til planlegging og forberedelser av endringer før de iverksettes. Under forberedelsene bør det også jobbes aktivt med å skape oppslutning om den kommende endringen gjennom et bevisst forhold til endringers drivkrefter og motkrefter. Endringsprosesser må også følges opp kontinuerlig, blant annet gjennom hyppig informasjon og en tydelig lederforankring gjennom hele prosessen. Videre så vil endringsprosesser dra nytte av reell medvirkning og samskapt læring i organisasjonen, slik at en oppnår god oppslutning og motivasjon om endringene. Til slutt må endringene fullføres gjennom konsolidering slik at organisasjonen oppnår full effekt av prosessen og er posisjonert for videre utvikling og nye endringer.

Forskningsresultatene viser at Forsvaret ikke virker å ha et spesielt fokus på det å lede endringsprosesser til tross for at endringsledelse er både viktig i dag og en nødvendighet i framtiden. Det hevdes at Forsvaret er god på ledelse, men hvorvidt endringsledelse er en del av dette er mer uklart. Studien viser at teorier om endringsprosesser og endringsledelse ikke ser ut til å ha blitt brukt i særlig grad under Utdanningsreformen, noe som trolig har påvirket både prosessen og resultatet. Dette er spesielt synlig i forberedelsene av reformen der det ikke ble satt av tilstrekkelig tid til det Lewin kaller «unfreeze». Dette gjorde at reformens drivkrefter ble svekket til fordel for motkreftene, og at det etablerte seg motstand som fortsatt kan finnes den dag i dag. Disse funnene tyder på at Forsvaret har et behov for å øke endringskompetansen i organisasjonen, og å ha en tydeligere tilnærming til endringsprosesser.

På tross av dette så har Utdanningsreformen blitt gjennomført i henhold til den planen som var lagt, og den har oppnådd noen av sine målsetninger. Måloppnåelsen er likevel svak eller usikker, noe som trolig har sin årsak i følgende tre forhold.

For det første så ble det ikke satt av tilstrekkelig tid til å gjøre en grundig nok analyse av reformen før den ble iverksatt. Dette kan ha gjort at realismen i målsetningene var feil, eller at man ikke hadde klart for seg hvordan måloppnåelsen skulle vurderes. Videre medførte tidspresset trolig at de kvalitative målsetningene kom i skyggen av de andre målene. Samtidig kan det også pekes på at Forsvaret fikk signaler om at utdanningssystemet måtte endres mange år før pålegget om Utdanningsreformen kom, men disse signalene ble ikke fanget opp eller gjort noe med i tide. I så måte kan kanskje Forsvaret selv ta skylden for at de ikke hadde klargjort analysene før det var for sent.

For det andre så ble Utdanningsreformen iverksatt samtidig som ny ordning for militært tilsatte (OMT) pågikk, på tross av Forsvarssjefens anbefaling. To store samtidige endringer har gjort at det fremstår som uklart om hvilken reform som har påvirket måloppnåelsen, og dermed gjør det vanskelig å fastslå graden av måloppnåelse. Videre har summen av samtidige endringer gjort at motstanden har økt, og det har vært krevende for organisasjonen å få gjennomført alle disse endringene.

Den tredje grunnen til den svake måloppnåelsen er trolig på grunn av selve endringsprosessen. Det at prosessen ikke ble planlagt, ledet og gjennomført på en måte som skapte tro på at den var til det beste for Forsvaret har gitt mye motstand, noe som antakelig har påvirket oppnåelsen av de kvalitative og kvantitative målene.

Konklusjonen av dette er at selv om det var behov for å endre Forsvarets utdanningssystem, og at noen av reformen mål er oppnådd, så var Utdanningsreformen i liten grad vellykket som endringsprosess.

### **6.3 Kritik**

Den største kritikken til denne studien kan sies å være forskerens bakgrunn som direkte berørt av omstillingen som følge av Utdanningsreformen i 2018 og som ansatt i en av Forsvarets utdanningsavdelinger i dag. Samtidig så er dette også studiens styrke ved at det har gitt ekstra motivasjon til å undersøke Utdanningsreformen, og ved at forskeren har kunnet bidra med sin personlige kjennskap.

Videre så er det en svakhet at utvalget av informanter i studien i hovedsak kommer fra Hæren, selv om Sjøforsvaret, Luftforsvaret, Forsvarets personell- og vernepliktssenter og en av arbeidstakerorganisasjonene også er representert. Kombinert med forskerens hær bakgrunn så kan dette ha bidratt til å gi forskningen et ensidig hærperspektiv mer enn et forsvarsperspektiv. Det politiske nivået og Forsvarsdepartementet er heller ikke representert blant informantene, noe som forsterker denne svakheten. Dette er forsøkt redusert ved at det ikke er stilt hærspesifikke spørsmål til informantene, og at hele Forsvaret har vært analyseenheten. Likevel må det antas at resultatene i denne studien er noe smalere enn det som var forutsatt.

Til slutt så er det en svakhet at denne forskningen i liten grad ser spesifikt på om endringsprosesser i offentlige organisasjoner er annerledes enn i private. I stedet påstår studien at det er mange likhetstrekk mellom endringer i private og offentlige organisasjoner, og at teoriene som er lagt til grunn også bør kunne gjelde i offentlige organisasjoner. Dette på tross av at Moxnes & Morén (2018) og Bjørnsen & Paulsen (2020) i sine masteroppgaver antyder at dette ikke nødvendigvis er tilfelle.

#### **6.4 Veien videre**

Som videre forskning anbefales det å sammenligne resultatene fra denne studien med andre store endringsprosesser i Forsvaret. Ved å se på andre prosesser vil en kunne se om det er likhetstrekk som ikke bare gjaldt Utdanningsreformen, og dermed med større grad av sikkerhet kunne konkludere med hvordan Forsvaret gjennomfører endringsprosesser. Dette vil kunne være med på å utvikle Forsvarets endringskompetanse slik at framtidige endringer gjøres bedre.

Videre ville det kunne være interessant å studere om det er kultur for enten kontinuerlige eller episodiske endringer i Forsvaret, eller om kulturen omfatter begge formene for endringer.

## Litteraturliste

- Army, D. o. t. (2019). *ADP 6-22*. Department of the Army, Army Publishing Directorate. <https://armypubs.army.mil>
- Bjørnsen, K. R. & Paulsen, M. E. W. (2020). *Omstilling i Forsvaret. En casestudie av HR-omstillingen* [UiT Norges arktiske universitet].
- Burnes, B. (2020). The Origins of Lewin's Three-Step Model of Change. *The Journal of applied behavioral science*, 56(1), 32-59. <https://doi.org/10.1177/0021886319892685>
- eget\_arbeid. (2021). *Prosjektoppgave LED5012* [Upublisert arbeidskrav]. Nord Universitet.
- eget\_arbeid. (2023). *Metodeoppgave MET5003* [Upublisert arbeidskrav]. Nord Universitet.
- Forsvaret. (2017). *Utdanningsreformen FSJ gjennomføringsplan*.
- Forsvaret. (2023). *Evalueringsrapport URE*.
- Forsvaret. (2024). *Omstilling*. <https://www.forsvaret.no/soldater-og-ansatte/ansatt/omstilling>
- Forsvarsdepartementet. (2016a). *Kampkraft og bærekraft - Iverksettelsesbrev til forsvarssektoren for langtidsplanperioden 2017-2020*. [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)
- Forsvarsdepartementet. (2016b). Prop. 151 S (2015–2016) Proposisjon til Stortinget (forslag til stortingsvedtak). [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)
- Forsvarsdepartementet. (2013). *Meld. St. 14 (2012–2013) - Melding til Stortinget*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/16eb33bcb4b847509f9f7b28f7cfbafa/no/pdf/s/stm201220130014000dddpdfs.pdf>
- Forsvarsdepartementet. (2016, 04.07.2016). *Utdanningsreform i Forsvaret*. Forsvarsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/utdanningsreform-i-forsvaret/id2506990/>
- Forsvarssjefen. (2020). *Forsvarets grunnsyn på ledelse*. Forsvaret. Forsvaret. [https://www.forsvaret.no/soldater-og-ansatte/regelverk/Forsvarets-grunnsyn-ledelse.pdf/\\_attachment/inline/74262ea3-bbbd-468d-8464-66136d4c7391:2579a67ab56d8ef777618b0da381a722513075b2/Forsvarets%20grunnsyn%20pa%CC%8A%20ledelse.pdf](https://www.forsvaret.no/soldater-og-ansatte/regelverk/Forsvarets-grunnsyn-ledelse.pdf/_attachment/inline/74262ea3-bbbd-468d-8464-66136d4c7391:2579a67ab56d8ef777618b0da381a722513075b2/Forsvarets%20grunnsyn%20pa%CC%8A%20ledelse.pdf)
- Forsvarsstaben. (2021). *Sluttrapport - Evaluering av utdanningsreformen*.
- Hennestad, B. W. & Revang, Ø. (2022). *Endringsledelse og ledelsesendring : fra plan til praksis* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Håkonsen, H. B. & Knarvik, A. O. (2018). *Friheten er ikke gratis. En kvalitativ analyse av drivkreftene bak Forsvarets utdanningsreform* [UiT Norges arktiske universitet].
- Johannessen, A. (2020). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag* (4. utgave. utg.). Abstrakt forlag.
- Kingrød, S. H. (2023). Utrygge forhold på kaserna – hvem har ansvaret? *Forsvarets forum*. <https://forsvaretsforum.no/kronikk-ledelse-mobbing-og-seksuell-trakassering/utrygge-forhold-pa-kaserna-hvem-har-ansvaret/312933>
- Klev, R. & Levin, M. (2021). *Forandring som praksis endring og utvikling som samskapt læring* (3. utg. utg.). Fagbokforlaget.
- Klouman, C. (2020). *Organisasjonsendringer i Forsvaret - En kvalitativ studie av Forsvarets tilnærming til omstilling* [UiT Norges arktiske universitet].
- Kotter, J. P. (2012). *Leading Change*. Harvard Business Review Press.
- Kaalaas, S. B. (2023). Det er ikke tilstrekkelig å si at jeg er bekymret. *Forsvarets forum*. <https://www.forsvaretsforum.no/forsvarets-medarbeiderundersokelse-medarbeiderundersokelsen-omt/nesten-halvparten-foleseg-oppbrukt-etter-jobb-det-er-ikke-tilstrekkelig-a-si-at-jeg-er-bekymret/332577>
- Luftforsvarsstaben. (1995). *HFL 400-1 Håndbok i lederskap for Luftforsvaret*. Luftforsvarsstaben.
- Miller, B. & Turner, K. (2021). *Leading Organizational Change: A Leader's Role. LI05 Reading, US Army Command and General Staff College, Fort Leavenworth, KS.*



- Moxnes, R. A. & Morén, J. A. (2018). *Utdanningsreformen: Økonomisk gevinst eller operativ effekt? En kvalitativ studie av implementeringen av utdanningsreformen i Forsvaret* [UiT Norges arktiske universitet].
- Regjeringen. (2024). *Langtidsplanlegging i forsvarssektoren*.  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/forsvar/ltp/LTP/id2611090/>
- Sikt. (2023). <https://sikt.no/>
- Stortinget. (2018). Representantforslag om utdanningsreformen i Forsvaret.  
<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/2017-2018/dok8-201718-164s/?all=true>
- Weick, K. E. & Quinn, R. E. (1999). ORGANIZATIONAL CHANGE AND DEVELOPMENT. *Annual review of psychology*, 50(1), 361-386.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.361>
- Aas, L. E. (2023). Manglende ledelse, ukultur og utdaterte verdier: Er det på tide å se sammenhengen med Utdanningsreformen? *Forsvarets Forum*.  
<https://www.forsvaretsforum.no/ledelse-meninger-omt/manglende-ledelse-ukultur-og-utdaterte-verdier-er-det-pa-tide-a-se-sammenhengen-med-utdanningsreformen/312982>

## **Vedlegg**

Vedlegg A – Svar fra Sikt på søknad om behandling av personopplysninger

Vedlegg B – Svar fra Forsvarets høgskole

Vedlegg C – Forespørsel om deltakelse

Vedlegg D – Intervjuguide

# Vedlegg A – Svar fra Sikt



[Meldeskjema](#) / [Endringsledelse i praksis – en evaluering av Forsvarets utdanningsref...](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
981213

**Vurderingstype**  
Automatisk

**Dato**  
11.10.2023

**Tittel**

Endringsledelse i praksis – en evaluering av Forsvarets utdanningsreform

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Nord Universitet / Handelshøgskolen / Marked, organisasjon og ledelse

**Prosjektansvarlig**

Bjørn Olsen

**Student**

Lars Samuel Samuelsen

**Prosjektperiode**

01.07.2023 - 01.07.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

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

[Meldeskjema](#)

**Grunnlag for automatisk vurdering**

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

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

**Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

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

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter


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

**Informasjonssikkerhet**

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

## Vedlegg B – Svar fra Forsvarets høgskole

SV: Søknad om tillatelse til å innhente opplysninger i og om Forsvaret til forskningsformål

 Du svarte ti. 30.01.2024 15:00.



FHS DATAUTLEVERING (postboks) <fhs.datautlevering@mil.no>

Til: Lars Samuel Samuelsen (Hæren)

Kopi: bjorn.olsen@nord.no



to. 16.11.2023 18:00

Godkjent.

Mvh

Sven G. Holtsmark

Professor IFS/FHS, leder av forskningsnemnda ved FHS

## Vedlegg C – Forespørsel om deltakelse

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Masteroppgave MBA ved Nord Universitet – Evaluering av Forsvarets utdanningsreform

### Hensikt/formål

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å evaluere Forsvarets utdanningsreform knyttet opp mot teorier i endringsledelse.

Problemstillingen er: *I hvilken grad er Forsvarets utdanningsreform vellykket som endringsprosess?*

Det er utledet tre forskningsspørsmål:

- 4. På hvilken måte har relevante teorier om endringsledelse blitt lagt til grunn i Utdanningsreformen?*
- 5. På hvilken måte har Utdanningsreformen blitt gjennomført som endringsprosess?*
- 6. Har Utdanningsreformen nådd sine målsetninger?*

Opplysninger som samles inn som del av dette prosjektet vil kun nyttes i denne masteroppgaven og data vil ikke deles med andre.

### Hvorfor spørres du?

Studien søker personer som har kjennskap til Forsvarets utdanningsreform, både direkte og indirekte. Ulike deler av Forsvaret søkes derfor rekruttert for å gi både dybde og bredde. Utvalget og rekruttering gjennomføres med basis studentens kjennskap i Forsvarets organisasjon, og det er søkt om tillatelse gjennom Forsvarets høgskole og den enkelte avdeling. Studien legger opp til inntil 8 intervjuobjekter.

### Ansvarlige

Nord Universitet / Handelshøgskolen / Marked, organisasjon og ledelse er ansvarlig institusjon for personopplysningene som behandles i prosjektet. Prosjektansvarlig ved Nord Universitet / Handelshøgskolen er studieprogramansvarlig innenfor MBA i strategi og ledelse Bjørn Olsen, og

student er Lars Samuel Samuelsen. I tillegg vil veileder Johan Olaisen ved Handelshøgskolen BI bidra i prosjektet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi grunn. Dette gjøres ved å melde fra til studenten på enten e-post [lars-sam@online.no](mailto:lars-sam@online.no) eller på telefon 91535977.

### **Hva innebærer det å delta?**

Studien innhenter opplysninger gjennom individuelle semi-strukturerte intervjuer med en stipulert varighet på 1 time. I forbindelse med forberedelser til intervjuene vil det samles inn personopplysninger i form av kontaktinformasjon. Dette innebærer navn, avdeling, e-post og evt telefonnummer. Disse opplysningene vil bare nyttes som kontaktinformasjon og ikke i selve oppgaven. Lyd fra intervjuer tas opp, lagres som lydfil og transkriberes i ettertid. I tillegg fører intervjueren egne notater. Eventuelle anonymiserte sitater kan tas med i oppgaven, men det enkelte intervjuobjekt gis etter eget ønske anledning til å lese gjennom og eventuelt korrigere disse før publikasjon. Hele intervjuet og oppgaven er ugradert. Prosjektet planlegges avsluttet innen 01.07.2024.

### **Ditt personvern**

Underveis i prosjektet vil student og veileder ha tilgang til personopplysninger som er nødvendige som kontaktinformasjon og for systematisering av data. Alle intervjuobjekter vil være fullstendig anonymisert i rapporten og alle lydopptak og personopplysninger slettes ved prosjektets avslutning. I oppgaven vil anonymiserte data publiseres i form av utsagn og sitater, og det gis anledning til gjennomlesing før denne publiseres. Data vil underveis i prosjektet lagres på PC harddisk.

Studien søker godkjenning av det statlige organet Sikt for behandling av personopplysninger, og av Forsvarets Høgskole for gjennomføring av forskning i og om Forsvaret. Godkjenning fra begge institusjonene er en forutsetning for gjennomføring av prosjektet.

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern på side 4.

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Evaluering av Forsvarets utdanningsreform*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

(kryss av)

Å delta i intervju.

Ønsker du å lese gjennom rapporten før publisering:

(kryss av)

Ja, jeg ønsker å lese gjennom rapporten og eventuelt korrigere før den publiseres.

Nei, jeg har ikke behov for å lese igjennom rapporten før publisering.

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

---

(Dato/Signert av prosjektdeltaker)



## **Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Personopplysninger om deltakere vil behandles av studenten, men også veileder vil ha tilgang til disse underveis i prosjektet. Gjennomføring av intervjuer, transkribering og systematisering vil gjøres av studenten alene. Kontaktinformasjon til den enkelte deltaker vil lagres som et eget dokument på harddisk. I forbindelse med arbeid med intervjuene vil den enkelte deltakers kontaktinformasjon erstattes med en kode, og denne kodifiseringen vil nyttes i alle dokumenter ifm. bearbeiding av intervjuer. Lydfiler fra intervjuene lagres også på harddisk, navnsatt iht. kodifiseringen og dato. Når prosjektet er avsluttet vil alle personopplysninger og lydfiler slettes. Det legges ikke opp til mulighet for gjenbruk av disse i andre prosjekter.

I rapporten vil det ikke være personopplysninger, opplysninger om avdelinger eller lignende som kan bidra til å identifisere deltakere. Hvilke nivåer og typer avdelinger intervjuobjektene er rekruttert fra vil beskrives i generelle termer i rapportens metodedel. Eventuelle uttalelser og sitater vil ikke merkes med fra hvem eller fra hvilken spesifikk avdeling/nivå disse har kommet.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet / Handelshøgskolen / Marked, organisasjon og ledelse har personverntjenestene ved 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:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og 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.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes innen 01.07.2024.

Opplysningene vil da slettes.

### **Spørsmål**

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Studieprogramansvarlig MBA i strategi og ledelse ved Nord Universitet / Handelshøgskolen Bjørn Olsen. E-post: [bjorn.olsen@nord.no](mailto:bjorn.olsen@nord.no) / Telefon +47 75 51 72 14.
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen. E-post: [toril.i.kringen@nord.no](mailto:toril.i.kringen@nord.no) / Telefon +47 74 02 27 50.

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post:

[personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller på telefon: 73 98 40 40

## Vedlegg D – Intervjuguide

# Intervjuguide

Masteroppgave MBA ved Nord Universitet – Evaluering av Forsvarets utdanningsreform

### Hensikt/formål

Hensikten med denne studien er å evaluere Forsvarets utdanningsreform knyttet opp mot teorier i endringsledelse.

### Problemstilling

*I hvilken grad er Forsvarets utdanningsreform vellykket som endringsprosess?*

### Praktiske forhold

Intervjuer gjennomføres individuelt og på et sted som gir arbeidsro, og har en stipulert varighet på 1 time. Lyd fra intervjuer tas opp og transkriberes i ettertid, i tillegg fører intervjueren egne notater. Hele intervjuet og oppgaven er ugradert. Alle intervjuobjekter vil være anonymisert i rapporten og alle lydopptak og personopplysninger slettes så snart oppgaven er levert. Dette innebærer at intervjuobjekter ikke skal kunne identifiseres direkte eller indirekte av oppgaven.

Selve intervjuet gjennomføres semistrukturert der spørsmålene under danner rammene for temaene.

### Spørsmål

1. Kan du si noe om din kjennskap til Utdanningsreformen?
2. I hvilken grad opplever du at Forsvaret generelt benytter gode metoder for endringsprosesser?
  - a. Mulig oppfølgingsspørsmål: På hvilken måte mener du URE ble gjennomført som en planlagt endringsprosess?
3. Hva mener du Forsvaret vektlegger innenfor endringsledelse?
  - a. Mulig oppfølgingsspørsmål: Har du kjennskap til hva Forsvaret nytter som teoretisk grunnlag for endringsledelse?

4. I hvilken grad virker Utdanningsreformen å ha benyttet anerkjente teorier om endring?
  - a. Mulige oppfølgingsspørsmål (Kotter):
    - i. Ble nødvendigheten av Utdanningsreformen synliggjort i Forsvaret før endringen?
    - ii. Ble det etablert sterke koalisjoner for å støtte Utdanningsreformen?
    - iii. Ble det utviklet og kommunisert en tydelig visjon for Utdanningsreformen?
    - iv. Fikk de ansatte tildelt makt?
    - v. Er Utdanningsreformens (kortsiktige) resultater løftet fram?
    - vi. Har Utdanningsreformen sørget for mer endringsvilje/ending?
    - vii. Er Utdanningsreformen forankret i Forsvarets organisasjonskultur?
  - b. Eventuelt (Lewin):
    - i. Ble de hindrende kreftene bearbeidet for å klargjøre endringene?
    - ii. Ble endringene fullført i tråd med planene?
    - iii. Har den nye normalen blitt etablert?
  - c. Eventuelt (Levin & Klev):
    - i. På hvilken måte opplever du at URE har blitt gjennomført i tråd med den norske samarbeidsmodellen.
    - ii. I hvilken grad opplevde du mulighetene til medbestemmelse i URE.
    - iii. På hvilken måte mener du URE var/er en samskapt læringsprosess?
5. I Hvilken grad opplever du at Utdanningsreformen har nådd sine målsetninger?
  - a. Mulige oppfølgingsspørsmål:
    - i. Hvilken effekt har Forsvaret oppnådd?
    - ii. Er reformen ferdig implementert?
    - iii. Hva bør veien videre være?
6. Hvordan opplever du kompetansesituasjonen i Forsvaret i dag?
  - a. Mulige oppfølgingsspørsmål:
    - i. Hvilke årsaksforhold mener du ligger bak?
    - ii. På hvilken måte mener du Utdanningsreformen har bidratt positivt eller negativt?
7. Hva mener du om Utdanningsreformen nå?
  - a. Styrker?
  - b. Svakheter?
  - c. Noe som bør endres?
8. Har du noen anbefalinger om hvem forskeren bør intervju for å fylle ut bildet?

9. Har du noen ytterligere kommentarer om Utdanningsreformen eller endringsledelse i Forsvaret? Noe vi ikke har snakket om?