

03-01-2019

Læringsdialoger

Læringsrefleksioner mellem undervisere, studerende og organisationer på Akademiuddannelser.

Navn:	Flemming Ulrich Østergaard
Studienr.:	20170784
Institution:	Aalborg Universitet
Uddannelse:	LOOP, Master i organisations og ledelsespsykologi.
Vejleder:	Charlotte Wegener
Antal anslag:	121.495
Aflevering:	3. januar 2018

Flemming Ulrich Østergaard Master studerende
på Aalborg universitet.

Master afgangsprøjet LOOP.

Indhold

Master afgangsprøjet LOOP.	2
Indledning til historien	3
Kapitel 1, emnet.	4
Sådan læses projektet	4
Min baggrund	5
Problemstillingen	6
Problemformulering	12
Afgrænsning og tilgrænsning	13
Kapitel 2, teorien og metoden	14
Videnskabsteoretisk ståsted	14
Teorivalg	19
Metode	22
Empiri	26
Metodekritik	28
Kapitel 3, dialoger	30
Kapitel 4, diskussionen	45
Kapitel 5, konklusionen	52
Kapitel 6, Perspektivering	54
Litteraturhenvisninger	56

Bilag:

Bilag 1	Interviewguide akademiuddannede
Bilag 2	Interviewguide afdagere (organisation)
Bilag 3	Uddrag fra eksamensopgaver
Bilag 4	Uddrag fra Cphbusiness hjemmeside
Bilag 5	Modeller og figurer anvendt i analysen
Bilag 6	Undersøgelsesproces
Bilag 7	Teoretisk vægtning

Indledning til historien

Dette projekt, der delvist er skrevet som en historie, er et masterprojekt til uddannelsen Master i læring med speciale i ledelses- og organisationspsykologi (LOOP) på Aalborg universitet.

Formålet med masterprojektet er at afdække læringsprocesser og forestillinger om læring imellem undervisere, studerende og de respektive organisationer og de forskellige behov der udspiller sig i de forskellige arenaer, hvor de færdes. Specialet består af en historie, der udspiller sig som en brevveksling mellem en udsendt soldat og hans veninde, der arbejder på et erhvervsakademi. Simon, som soldaten hedder, opholder sig primært på et hotel i sin fritid imellem tjeneste i et tilspidset område, et sted i Østeuropa. Her møder han en tidligere FN soldat og de to falder i snak om, hvordan det var at være udsendt som soldat i Gaza i 1961. Sarah Elena, som hans veninde hedder, arbejder som underviser på et erhvervsakademi, hvor hun er ved at skrive sin lektoranmodning.

Da Simon i en snak med en gammel oversergent, kommer til at tvivle på værdien af akademiuddannelserne, skriver han til sin veninde om sin tvivl. Hun prøver ikke at forklare ham fordelene, men griber muligheden for at undersøge det teoretisk og diskutere det med Simon. Deres sprog i brevvekslingen tydeliggør de meget forskellige kontekster, de befinder sig i, ligesom det fokus på nogle af de dilemmaer, der er mellem teoretisk forståelse og praktisk virkelighed.

Igennem brevvekslingerne kommer teorien til udtryk gennem Sarah Elena, mens empirien kommer til udtryk gennem Simon. Brevvekslingen bringer liv ind i refleksionerne og diskussionerne over emnet og har været mit redskab til at forklare mig undervejs i projektet, når jeg har haft svært ved at udtrykke præcist, hvad jeg mente. Jeg har valgt at bibeholde brevene da de udtrykker og tydeliggøre nogle af de dilemmaer, jeg oplever imellem de to verdner; Forsvaret og et Erhvervsakademi. Selve scenariet omkring Simon og Sarah Elena bygger på mine erfaringer og den empiri, jeg har indsamlet.

Jeg håber, du finder formen underholdende og indholdet interessant.

God fornøjelse.

Flemming

Kapitel 1, emnet.

Som jeg skrev i indledningen, er dette projekt, det afsluttende masterprojekt på masterstudiet i Ledelse og Organisations Psykologi på Aalborg universitet. Formålet med masterprojektet er, at demonstrere dybdegående teoretisk viden om områdets teorier og metode, ligesom projektets specifikke problemstilling skal nuanceres og forskningsetik og implikationer skal overvejes. Jeg skal endvidere demonstrere færdigheder i selvstændigt og på grundlag af videnskabelig teori og metode, at kunne søge, analysere og diskutere viden og metoder inden for uddannelsens område og inden for masterprojektets særlige område og problemstilling. Jeg skal derud over vise færdigheder i at kunne mestre og videreudvikle relevante teorier og videnskabelige metoder til at tilrettelægge undersøgelsesdesign og analysemodeller i relation til masterprojektets specifikke genstandsfelt og kunne formidle og diskutere viden og problemstillinger inden for masterprojektets specifikke område til forskellige målgrupper, herunder fagfæller og ikke-fagfæller.

På studiet skal jeg have opnået kompetencer i at kunne begrunde faglige valg og prioriteringer nuanceret og præcist, selvstændigt kunne styre og designe komplekse løsningsmodeller til undersøgelse af den valgte problemstilling, selvstændigt kunne igangsætte og gennemføre undersøgelser af den valgte problemstilling og selvstændigt kunne tage ansvar for egen faglig udvikling.

For at demonstrere ovenstående, har jeg valgt et emne, som har optaget mig siden jeg begyndte på en akademiuddannelse, da jeg returnerede fra Afghanistan som soldat i 2007. Emnet handler om, hvad det er man kan, når man tager en akademiuddannelse. Jeg hører og læser næsten dagligt, at uddannelserne er "praksisnære", men hvad dækker det over og hvad er det for nogle praksisnære kompetencer, man opnår på uddannelsen. Det har jeg sat mig for at undersøge i dette masterprojekt. Men før jeg begynder på det, vil jeg fortælle lidt om min egen baggrund, så mit udgangspunkt for opgaven er tydeligt.

Sådan læses projektet

Projektet består af seks kapitler, ud over indledningen og indholdsfortegnelsen. Første kapitel har til formål at stille skarpt på det emne jeg har valgt, på en måde, så jeg har kunnet arbejde akademisk med det og så jeg har kunnet afslutte min uddannelse med udgangspunkt i ovenstående afsnit. Emnet er bearbejdet, dels gennem en brevveksling, som jeg vender tilbage til sidst i dette afsnit, men også diskuteret frem ved hjælp af de problemstillinger, der er kommet frem ved refleksion over emnet. Problemformuleringen er delt op i tre arbejdsspørgsmål, som jeg efterfølgende har søgt svar på.

Andet kapitel har haft til formål at finde en akademisk arbejdsform, som har givet mig mulighed for at bearbejde emnet struktureret. Kapitlet består af et udgangspunkt, som er mit videnskabs teoretiske udgangspunkt, et teorivalg til det akademiske arbejde og til sidst en metode, så jeg har kunnet arbejde struktureret med emnet. Emnet er sidst i kapitlet afgrænset med en tilgrænsning, så jeg har kunnet arbejde mere målrettet.

Tredje kapitel er selve analysen, som består af en række dialoger, hvor jeg reflekterer over emnet og er stoppet op ved nogle af de særlige karaktertræk, jeg er faldet over. I dialogerne fremkommer de hovedpunkter, som jeg har fundet væsentlige for at bearbejde emnet.

I fjerde kapitel sætter jeg de førnævnte hovedpunkter op imod hinanden for at diskutere dem mere indgående.

Femte kapitel er den konklusion, som jeg ved hjælp af de grundige dialoger og diskussioner havde i de forgående kapitler (kapitel 2-5). Konklusionen er delt op i en besvarelse af hvert af de tre arbejds spørgsmål, jeg har søgt svar på fra kapitel 1.

Sjette kapitel er en kort samling af nogle af de spørgsmål og refleksioner, der er kommet frem under bearbejdning af projektet, men som har ligget uden for problemformuleringen, men som er væsentlige for emnet.

I de seks kapitler indgår en brevudveksling, som til dels er fiktion, men som har udgangspunkt i de erfaringer jeg har fra både Forsvaret og underviserbranchen. Brevene har tjent med to formål. Det ene er at operationalisere eller levendegøre de problemstillinger, der er kommet frem under bearbejdning af projektet – altså et spotlys på de praktiske sider af emnet, efterhånden som de er kommet op. Men brevudvekslingen har også tjent et andet formål. Det har været min hjælp til at komme videre, når jeg er kørt fast i projektet, for eksempel, når jeg har skullet forklare abstrakt teori. Jeg har i renskrivningen af opgaven, valgt at bibeholde brevene, da de giver projektet en særlig autenticitet.

For at lette læsevenligheden, har jeg begrænset anvendelsen af fagbegreber. Så selvom der ligger teoretiske begreber bag specialet, så kommer det kun til udtryk, hvor jeg ikke kan finde dagligdagsbegreber, der kan erstatte dem.

Min baggrund

Oprindeligt er jeg uddannet elektronikmekaniker på Brüel og Kjær i Nærum og efter endt værnepligten, har jeg blandt andet tjent som soldat. Indtil 2010 var jeg fast tjenestegørende som mellemlider ved Den Kongelige Livgarde i Høvelte ved II bataljon. Da jeg stoppede overgik jeg til I Bataljon i Forsvarets Reserve, hvor jeg fortsat bruger ca. 10 % af min arbejdstid – primært på øvelser i udlandet. Jeg har været udsendt fire gange i international tjeneste – først til Ex-jugoslavien, siden til Irak og sidst i Afghanistan.

Siden 2010 har jeg beskæftiget mig i undervisningsbranchen – dels som underviser, primært i ledelse, men også som konsulent. Min opgave har dels været at forestå organisations og ledelsesudvikling og siden sommer i 2018 at udbrede kendskabet til Cphbusiness' Eftervidereuddannelse og designe kompetenceudviklingsforløb for virksomheder og organisationer. Som det fremgår af min baggrund, er jeg beriget med dybe indblik i to meget forskellige verdner. Jeg har derfor delvist ladet mine to forskellige baggrunde tale i form af brevudvekslinger mellem en soldat og en underviser på et erhvervsakademi.

Efter akademiuddannelsen, som jeg sluttede i 2009, startede jeg på en Diplomuddannelse, som jeg afsluttede i 2013. I 2016 startede jeg på Aarhus universitet, hvor jeg læste 2 semestre i voksnes læreprocesser, inden jeg skiftede til Aalborg universitet, hvor jeg nu er ved at afslutte en Master i Ledelses og Organisationspsykologi. Ud over civile efteruddannelser, har jeg gennemført en sergentuddannelse, VUT I i Sønderborg og en meget lang række faglige, militære kurser og uddannelser. De mange uddannelser og forskelligt rettet erhvervserfaring er det, der danner fundamentet for dette projekt.

Problemstillingen

Første brev

Kære Sarah Elena

Jeg sidder her i solen og nyder en kop kaffe. Der er en lille flok gråspurve der kvidre mens de konkurrerer om, hvem der tør komme tættest på de brødkrummer nogle af de andre gæster på hotellet har spildt. Det virker som om de yngste, er dem der er mest modige eller måske mest dumdristige.

Jeg talte med en gammel FN-soldat i baren i går aftes. Vi havde en god diskussion om hvorvidt man kan sige at soldater i dag er rigtige krigere, eller om de er nogle svagpissere (hans ord), der ikke kan stå distancen, når det egentlig gælder. Han viste mig et billede fra hans udsendelse til Gaza i 1961. Vi diskuterede det materiel man havde dengang og det materiel vi bruger i dag.

Dengang skulle de gå meget. Eksempelvis når de roterede mellem lejren og observationsposten ved bjergkammen, gik hele delingen samlet derop med alt hvad de skulle bruge de næste 2 uger. De blev afløst hver anden uge. Forsyninger fik de dog med lastbil hver tredje dag, ligesom feltposten blev leveret af postmesteren sammen med forsyningerne.

De havde en radio på deres post, som de kunne komme i kontakt med lejren med og give meldinger og et felttelefonsæt, som de brugte ved indgangen til observations posten. Han fortalte videre om, at de i lejren havde en kampdeling på beredskab, hvis de skulle komme under beskydning. Delingen havde PMV'er (Pansrede Mandskabs Vogne), som var udrustet med TMG'er (Tunge Maskin Geværer). Køreren i PMVen skulle manøvrere den med to styrestænger og det krævede en god teknisk forståelse og meget vedligeholdelse at holde dem kørende, for der var mange mekaniske dele, der tit gik i stykker.

Jeg fortalte ham om, hvordan det var at være i Irak og Afghanistan og de udfordringer vi havde der. Vi kørte lange patruljer - nogle gange 21 timer i træk og det var temmelig hårdt at stå i lugen i PMVen i så lang tid, med alt støvet der blev hvirvlet op og den ulidelige varme, som aldrig ville slippe - ej heller om natten. En gang havde vi en kasse med ammunition der selvantændte fordi den stod for tæt på motorrummet - det var ufedt at stå midt imellem ammunition, der sprang omkring os, mens røgen blev kraftigere og kraftigere.

Det var meget sjovt, at vi har de samme TMG'er som de havde i tresserne, om end vores er af nyere udgaver med et andet bundstykke, men til forskel fra deres, er vores monteret i et elektronisk affutage med kameraer, som kan betjenes via en computerskærm og et joystick i kabinen. Vores pansrede mandskabsvogne er også konstrueret med en masse mekanik, men til forskel fra dengang, er der en masse elektroniske sensorer, som kan afsløre, hvis noget er defekt. Det gør til gengæld at vores køretøjer har en uendelig masse knapper og lamper ved køreren, som kan blinke i en uendelig række kombinationer, ligesom touchskærmen kan afsløre alt fra dæktryk, motortilstand til betjening af lænsepumpe (pumpe der kan tømme vognen for vand, hvis den skal vade (køre i vand)) og meget andet. Det er meget sjovt at høre om dengang.

Vi aftalte at mødes igen i næste weekend for at diskutere videre.

Jeg snakkede faktisk også med en af vores ældre OS (oversergenter), som talte om AU lederuddannelserne (Akademiuddannelser i ledelse), som befalingsmændene skal gennemføre for at blive chefsergenter. Jeg fortalte ham, at dem underviser du jo på. Han sagde at "de er til at lukke op og skide i", selvom der også er mange, der er tilfredse med mange af de elementer der er i uddannelserne. Han sagde at en befalingsmand er en myndighedsperson og at de slet ikke berørte det på uddannelsen. Han sagde også, at alle i dag bliver målt på alle mulige DJØF ting, men at det at omsætte måltal til operationer i felten slet ikke blev berørt. Han sagde også at de andre i klassen blev målt på KPI'er (Key Performance Indicators) på deres arbejdspladser, men at det heller ikke blev berørt. Han mente, at magt og KPI'er er nøgleområder i ledelse og da de ikke blev underviser i dem, syntes han at uddannelserne var fuldstændigt overflødige. Det var alt for teoretisk. Det var noget, de tit diskuterede i klassen

Jeg håber, du nyder den danske sommer og at du ikke tager kritikken personligt.

Mange hilsner

Simon

Andet brev

Kære Simon

Tak for dit brev, som jeg læste med spænding. Det er lidt vildt, at du sidder dernede igen. Ham den gamle FN soldat har vist mange meninger om tingene, ligesom din oversergentven.

Herhjemme er fuglene holdt op med at kvitre. Man kan høre vindens susen i træerne og regnen er endelig begyndt at komme. Træerne er endnu grønne om end den tørre sommer har sat sine spor og det ikke er den friske farve, der plejer at kendetegne Danmark.

I forhold til det du nævner, om hvorvidt den uddannelse soldaterne får i dag, svarer til det, de egentlig har behov for, ja så har vi to jo diskuteret det utallige gange. Jeg er faktisk, gennem arbejdet, blevet inviteret med til en konference i Forsvaret om fremtidens uddannelser. Forsvaret er interesseret i at justere uddannelserne, så de modsvare de behov der er i dag. Jeg tænker, at det kunne være sjovt at undersøge akademiuddannelsen hele vejen rundt og se hvad der er i spil mellem os på skolen og jer der skal tage uddannelserne i Forsvaret. Måske er der et mønster i det du siger, og at der er noget om snakken fra ham oversergenten. Det kunne i hvert fald være interessant at undersøge.

Måske kan du hjælpe mig, med at forstå de praktiske udfordringer I står med dernede. Så kan vi sammen undersøge Forsvarets mellemlederuddannelser og afdække de forestillinger der er om uddannelserne hos os og de mange ting, I faktisk bruger, men som I måske ikke tænker over. Jeg tænker også, at jeg kan bruge vore diskussioner i min lektoranmodning, som jeg er ved at afslutte.

Når jeg læser om den snak du havde med den gamle FN-soldat i baren, så tænker jeg, at det ikke længere er så afgørende, at kunne gå langt, men at det er afgørende for jer soldater i dag, at I har evnen til at lære, da materiellet er blevet meget mere kompliceret, end det var tidligere og at I skal færdes på en meget mere kompleks da kamppladsen. I skal derfor kunne sætte jer ind i ny teknologi meget hurtigt og videndele med hinanden – så læring er vel i virkeligheden den vigtigste kompetence, I kan opnå.

Da jeg var barn, tænkte jeg ofte over, at hvis hele udgangspunktet for al vores viden var anderledes, så ville udgangspunktet være anderledes og verden ville se meget anderledes ud – det lyder lidt snørklet – men forestil dig, at viden engang er blevet plantet som et frø og er vokset op og blevet til et træ – alle grenene er opfindelser og udvikling i historien og at det nu er et stort træ med mange forgreninger. Hvad nu hvis det lille spire havde taget en anden retning i begyndelsen, så ville alle de efterfølgende forgreninger se meget anderledes ud og det ville være et helt andet træ. Det kunne være sjovt at undersøge udgangspunktet for vores viden og stille spørgsmål ved det.

Hvad nu, hvis vi, i vores måde at forstå verden på, har udspring et helt forkert sted – at vi fra begyndelsen tog fejl, så ville al vores viden bygge på et forkert grundlag og dermed være forkert, eller måske blot ville være anderledes – noget andet.

Da jeg læst brevet og jeres diskussion, så kunne jeg ikke lade være med at tænke på en af de teorier, vi kredser meget om på diplomuddannelserne og som jeg anvender i min lektoranmodning, som netop tager udgangspunkt i den helt basale forståelse af viden, hvor vi med begreber deler verden op i objekter og subjekter. Aktør Netværk Teorien, som den hedder, mener at vi ikke skal skelne mellem subjektiver og objektiver, men acceptere dem som eksisterende sammen og samidigt.

Det betyder en anden måde at forstå sammenhængen i verden på og ligesom min tanke fra da jeg var barn, så prøver den, at bryde vores forforståelser ned og følge grenene på træet baglæns tilbage til stammen og ned til rødderne – tilbage til begyndelsen og se om der kan være andre sammenhænge, der kan være hensigtsmæssige.

Vend ->

Jeg legede med tanken om, at forstå den gamle oversergent og dig ud fra den samme tanke. Altså, at forstå jeres situationer helt uden for de rammer, I forstår dem i. Jeg er jo i gang med min lektoranmodning og vil gerne undersøge det i en teoretisk ramme. Måske kan vi sammen udforske forståelserne i vores breve og begge lære noget nyt. Det betyder, at vi skal slippe vores fordomme. Jeg tænker, at Aktør Netværk Teorien er oplagt til det. Det er en teori, der som udgangspunkt ikke kategoriserer eller adskiller materielle og social elementer. Dermed udviser den forskellene mellem den objektive verden, og den subjektive og forstår tingene på sin egen måde. Vi har jo diskuteret det før og på den måde, kan vi måske besvare spørgsmålet i vores brevvekslinger hen over de næste tre måneder, indtil du er hjemme igen.

I forhold til vores diskussion, vil det hjælpe os fri af vores egne, oversergentens og den gamle FN soldats meninger og sammen kunne vi to kigge på jeres uddannelser med, på samme tid, objektive og subjektive øjne. Der vil altså som udgangspunkt ikke være kategorier som eksempelvis "svagpissere" og "lukke op og skide i", men vi kan følge de spor der er rundt imellem jer og jeres materiel og så måske finde ud af, hvad uddannelserne gør jer mellemledere kompetente til og ikke kompetente til. Og måske kan det give dig nogle diskussionskompetencer til dine snakke med den gamle FN soldat og oversergenten. Altså hvordan påvirker uddannelserne jeres kompetencer. Måske har FN soldaten ret, måske har han ikke, men ved at følge spor af handlinger og tanker, kan vi måske blive klogere på det og jeg kan blive klædt til den konference jeg skal på om Forsvarets brug af akademiuddannelser og jeg kan bruge det i min lektoranmodning. Jeg håber du er med på legen.

Pas på dig selv og nyd varmen.

Knus

Tredje brev

Kære Sarah Elena

Tak for dit brev - det var dejligt at høre lidt nyt hjemmefra. Det lyder spændende at du skal til konference om Forsvarets uddannelser. Det er jo lige præcis det, vi diskuterer her - er uddannelserne blevet bedre eller værre hen over de sidste 25 år, hvor krigen jo både er kommet tættere på os i form af Irak og Afghanistan og hvor den også er blevet mere brutal. Så spørgsmålet er jo ganske rigtigt, som jeg forstår på dit brev, om uddannelserne hjælper os godt nok til de opgaver vi løser.

Jeg forstår ikke helt alle dine fine ord, du lyder som en professor, men jeg er med på at vi kan diskutere det i vores breve og jeg vil hjertens gerne hjælpe dig med lidt viden om virkeligheden og de problemer, vi ofte løber ind i, så du kan lege professor.

Den anden dag så jeg en e-mail korrespondance mellem en mekaniker hernede og en sagsbehandler ved FMI (Forsvarets Materiel og Indkøbsstyrelse). Mekanikeren står i felten $1\frac{1}{2}$ km fra grænsen og et af køretøjerne er brudt ned og du ved, at de er ikke til at spøge med hernede. Men han får altså en mekaniker til at skrive hjem til FMI, fordi den computer han bruger til at nulstille bilerne med, skal have en opdaterings CD for at virke. Sagsbehandleren skriver videre til den ansvarlige ingeniør, at han straks på mandag skal skrive ned til tyskerne, for at få sendt CD'en op. Det er fredag aften, og enheden står altså i regnvejr og kan ikke komme videre, før de har fået CD'en - 120 mand $1\frac{1}{2}$ km fra grænsen - de lever vist slet ikke i samme verden.

Du må egentlig også gerne fortælle hvad du gerne vil have fra mig, så du er klar til din konference. Lige nu har jeg jo masser af tid. Dagene går med at blive samlet op kl. 04.30 om morgenen, køre ind til lejren, aflægge alt elektronisk - selv mit ur må jeg ikke have på, for de er bange for, at modstanderen kan finde ud af, hvor vi er og hvordan vi arbejder. Vi er typisk færdige ved 22.00 tiden og bliver kørt tilbage på hotellet. Weekenderne bliver derfor lidt lange, når man nu er vant til at komme op om morgenen.

Kampdelingerne kører øvelser helt tæt på grænsen og de har ikke ret meget fri. Det er mærkeligt at forholdene har ændret sig så meget over de sidste 25 år, hvor vi med et gevær, en hjelm og en fragmentationsvest stod i et tårn i sikkerhedszonen mellem kroaterne og serberne og var skydeskive for diverse slivoskydninger og chikaneskydninger, over Irak hvor vi oplevede de værste ildkampe siden 1864 og de konstante baghold og til Afghanistan, hvor vi konstant var under beskydning af Taliban og hvor vi mistede mange gode kollegaer.

Den store forskel til nu er at både i Ex-jugoslavien, Irak og Afghanistan havde vi store lejre, hvor vi var relativt sikre, så det var nærmest kun når vi var ude, at det var farligt og så til nu, hvor vi godt nok har en lejr til øvelse og træning, men hvor modstanderen ikke længere er asymmetrisk og råder over våben der er lige så komplekse som vores og hvor vi kan miste hele enheder, hvis vi ikke hele tiden er på forkant teknologisk, færdighedsmæssigt og mentalt. Det er en skræmmende tanke.

Håber du hygger dig derhjemme og hils endelig dem, jeg kender.

Mange hilsner

Simon

Brevvekslingen mellem Sarah Elena og Simon viser, at deres baggrunde er meget forskellige. I en undervisningssituation, hvor Sarah Elena underviser en mellemløder fra Forsvaret, er hendes udgangspunkt en organisation, hvor akademiske teoretiske diskussioner med kollegaer, lektoratmodninger, bøger, videnskabelige artikler, planlægning af undervisning o.s.v. er dagligdag. Hendes faglige sociale overlevelse er blandt andet betinget af, at hun har et stort teoretisk overblik og indblik, så hun kan argumentere akademisk og demonstrere didaktiske overvejelser. Mens Simons verden består af naturens elementer – regn, sne, kulde, varme – avanceret elektronisk og mekanisk udstyr, koordinering med mange, hierarkier, ledelse, føring og mange andre praktiske discipliner. Hans sociale overlevelse er betinget af, at han lynhurtigt kan få et overblik over opgaver og træffe en beslutning der kan medføre øjeblikkelig handling.

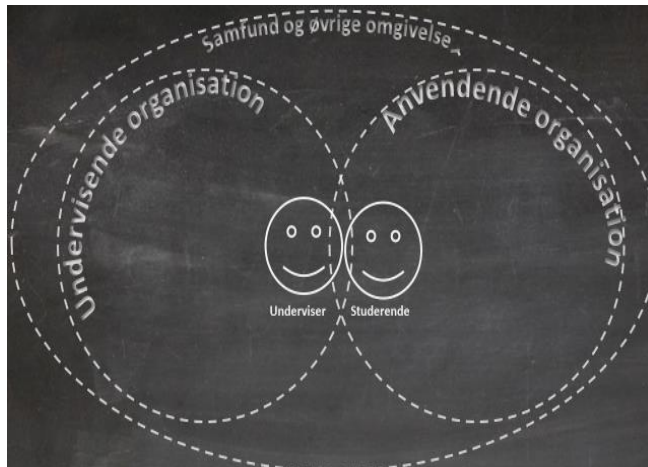
Siden 2010 har moduler fra akademiuddannelserne, primært i ledelse, indgået som en del af videreuddannelsen af mellemlødere i Forsvaret. Mellemløderne, som tilhører sergentgruppen, kan udover de moduler, der indgår i deres militære videreuddannelse (VUT I og VUT II¹) supplere dem med yderligere akademimoduler og de kan opnå en fuld akademiuddannelse.

De mellemlødere, der supplerer deres militære eftervidereuddannelse med en akademiuddannelse og de undervisere, adjunkter og lektorer, der underviser dem, er, som før nævnt, på alle måder meget forskellige fra hinanden. Hvor underviserens interesse er didaktiske hensyn, fordybelse og refleksion, så er mellemløderens ofte at løse en konflikt, at få tilstrækkelige ressourcer til at slå til, eller fordele opgaver til medarbejdere og at træffe hurtige beslutninger, der i sidste ende sikre resultater og overlevelse på en slagmark. Det giver nogle meget forskellige logikker, som ikke nødvendigvis understøtter hinanden og det er ikke sikkert, at de kompetencer uddannelsen bibringer mellemløderen, hjælper ham² i hans hverdag eller bidrager til organisationens overordnede mål på langt, eller kort sigt. Men der er også en mulighed for, at det bibringer mellemløderen kompetencerne på en anden måde. Kompetencer, som sætter ham i stand til at løse andre slags opgaver eller løse opgaverne mere effektivt. Måske bliver akademiuddannelsen en artefakt eller en sproglig kompetence, der kan hjælpe ham i det uformelle hierarki, han indgår i, ligesom hans distinktioner på skuldrene hjælper ham i det formelle.

Udbyttet af akademiuddannelserne er noget, der har optaget mig meget. Jeg er selv, som nævnt i indledningen gået hele vejen i det parallelle uddannelsessystem. Men hvad bidrager kompetenceudviklingen til og er det de kompetencer, der er brug for i Forsvaret? Det vil jeg med dette projekt blive klogere på.

¹ VidereUddannelse Trin 1 og 2 som er en fællesbetegnelse for mellemløderens videreuddannelse ved alle tre værn om end indholdet ved de enkelte værn er meget forskelligt.

² For at øge læsevenligheden, anvender jeg ordet "ham" om mellemløderen, vel vidende at mellemlødere i Forsvaret kan være af begge køn.



Projektet handler ikke om transfer. Ifølge Vibe Aarkrog kommer begrebet transfer fra latin og betyder at bære eller at føre over ("translate"). Transfer handler altså om at anvende det lærte i en ny situation uden for læringsmiljøet.

I traditionel forstand er transfer derfor et psykologisk kognitivt begreb, mens jeg i dette projekt er interesseret i de sociologiske processer hvori læring også kan indgå, men ikke repræsenterer helheden. Jeg har derfor valgt at delvist inddrage organisationerne for at opnå en større bredde i projektet.

Grafisk er det illustreret til venstre.

Fig 1.1 (Egen tilvirkning)

For at opnå en bred forståelse af emnet, har jeg valgt *ikke* at reducere opgaven til den transfer, der finder sted mellem uddannelsesinstitution og arbejde, men derimod at undersøge de sociologiske processer og den påvirkning, det har på organisationen (Forsvaret), at dele af mellemlidergruppen tager en akademiuddannelse. Som følge af den teknologiske og organisatoriske udvikling Forsvaret har gennemgået de senere år og som blandt andet er sket på baggrund af en gradvist mere aktivistiske udenrigspolitik, har behovene for kompetencer ændret sig markant blandt forsvarets personel.

Ligesom der har været en udvikling af kompetencebehovene på det civile arbejdsmarked, er der også sket en udvikling af behovene i Forsvaret. Måske med baggrund i den udvikling har akademiuddannelserne indgået som et fast element i videreuddannelsen af mellemlidere siden 2010, om end årsagen ikke er tydeligt kommunikeret ud. Men hvilke kompetencer er der egentligt behov for i Forsvaret? Og hvilke kompetencer opnår mellemliderne? Og hvad betyder de erhvervede kompetencer for Forsvarets enheder? Der er mange spørgsmål, som jeg gerne vil undersøge nærmere. Jeg har derfor fundet ind til en problemformulering, som kan give min søgning retning.

Af praktiske hensyn, har Jeg i dette projekt valgt at fokusere på to mellemlidere fra Livgarden i Høvelte og tilsvarende en chef, som også er tjenestegørende ved Livgarden, men ikke ved samme enhed. Chefen gør brug af mellemlidere både med og uden akademiuddannelser og er derfor en god referenceramme. Jeg vil i bearbejdning af emnet, fokusere på de kompetencebehov der er, men også de kompetencegab, der måtte være.

Problemformulering

Min problemformulering lyder derfor:

Hvordan er anvendeligheden af mellemlidernes akademiuddannelser ved Livgarden?

For at svare på min problemformulering, har jeg formuleret 3 arbejdsspørgsmål, som kan give projektet retning og progression.

1. Hvilken kompetencer opnår mellemliderne med akademiuddannelsen?
2. Hvilke kompetencebehov dækker akademiuddannelsen ved Livgarden?
3. Hvilke kompetencebehov dækker akademiuddannelsen ikke ved Livgarden?

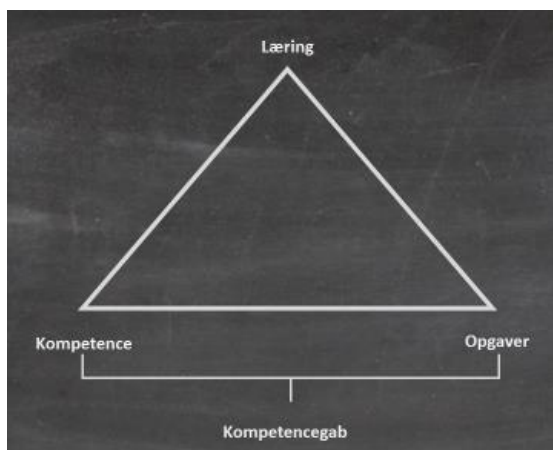


Fig 1.2 (Egen tilvirkning)

I et spændet mellem de opgaver mellemlederen skal udføre og de kompetencer, han har, finder vi det hans kompetencegab.

Læring er det element, der bibringer kompetencer, så gabet mindskes.

Samme forståelse gælder organisationer, som eksempelvis Forsvaret som helhed.

Afgrænsning og tilgrænsning

Som det fremgår af problemformuleringen, har jeg begrænset undersøgelsen til to studerende og deres omgivers oplevelser af anvendeligheden. Omgivelserne er udtrykt ved en kompagnichef ved Livgarden, samt endvidere ni studieprojekter fra Akademiuddannelserne, som er skrevet af studerende mellemledere fra Forsvaret.

Med en meget bred problemformulering giver undersøgelsen mulighed for mange retninger og stor dybde. Men da datagrundlaget er begrænset, kommer jeg til at kunne sige noget kvalificeret om de to studerendes oplevelser og deres oplevede påvirkning på deres organisation. Der vil derfor være behov for en bredere undersøgelse, hvis der skal udtrykkes noget mere generelt om akademiuddannelsernes anvendelse og anvendelighed i Forsvaret. For at sikre større validitet, har jeg som nævnt, endvidere samlet empiri fra studerendes projekter, som kan uddybe nogle af de dilemmaer mellemlederne oplever i deres dagligdag. Gennem projekterne kan jeg finde nogle af de kompetencebehov, de oplever.

Ud over førnævnte empiri, har jeg selv arbejdet mange år i Forsvaret, på et Erhvervsakademi og selv taget flere af de uddannelser, jeg skriver om. Jeg har derfor stor personlig indsigt i emnet og skal i den forbindelse være særligt opmærksom på de mellemregninger, jeg drager konklusioner fra. Fordelen ved personlig indsigt er, at jeg vil være i stand til at pege på temaer, der kan afdække min problemformulering mere indgående. Jeg indleder derfor næste kapitel med en grundig afdækning af mit videnskabsteoretiske ståsted og min metode, som gerne skal give plads til at min personlige indsigt kan anvendes som kilde til data og analyse.

Jeg vil i kapitel 3 på side 42 komme ind på min egen bias i opgaven. I forbindelse med en analyse af "rigtig" lederadfærd, er jeg selv et offer for en forudindtaget holdning omkring ledelse, som jeg har svært ved at sætte mig ud over. Det kunne være et interessant emne at bore ned i, men af hensyn til opgavens mål, afgrænser jeg mig fra det. De steder, hvor jeg mærker en tydelig holdning til et emne, er netop der, hvor kritisk realisme sætter ind og hvor ANT sammen med SA er et redskab til at gøre det bevidst. Den bevidsthed kunne jeg være nysgerrig på at undersøge nærmere, men af hensyn til omfanget af opgaven, vælger jeg at gå uden om emnet.

Kapitel 2, teorien og metoden

I dette kapitel vil jeg redegøre for de teorier og metoder jeg har anvendt i undersøgelsen og hvordan de afspejler min indsigt. De refleksioner du kommer til at læse om lidt, er skrevet frem. Det betyder, at jeg har reflekteret, mens jeg har skrevet. Fordelen ved den metode, er at mine refleksioner bliver tydelige for dig som læser og at de beslutninger, jeg har truffet undervejs er transparente. Ulempen er at jeg kommer forbi flere kroge, inden jeg får bid og lægger mig endelig fast på en retning. Jeg har også valgt den transparente skrivemetode, fordi den tydeliggør de mange dilemmaer og den tvivl, der opstår undervejs, når man skriver projekt. Men jeg syntes at den lidt længere skrivemetode giver en anden autenticitet og at de "aha" oplevelser, der også opstår undervejs understreger min personlige læring, som er hele formålet med uddannelsen og dermed også med dette projekt.

Videnskabsteoretisk ståsted

Et videnskabsteoretisk ståsted har stor betydning for valg af teorier, men også hvilke metoder der er legitime at anvende. I den efterfølgende tekst, vil du som læser, opleve nogle af de refleksioner og monologer jeg har haft, for at finde frem til mit videnskabsteoretiske ståsted. Jeg har undersøgt mange af perspektiverne grundigt, for at finde frem til det, der troværdigt kan indeholde mine holdninger, min erfaring og de ydre omstændigheder, som jeg har sat mig for at undersøge. Med andre ord er det videnskabsteoretiske ståsted fundamentet, hvorpå jeg bygger opgaven.

Mange videnskabsteoretiske ståsteder er kommet mere eller mindre tydeligt til udtryk gennem videnskabens historie og jeg har fundet det særdeles nyttigt at blive mere bevidst om det, men er også blevet udfordret tankemæssigt af de følelser et sådant ståsted afføder og ikke afføder. Jeg er i processen blevet bevidst om hvilken grundlæggende forståelse det videnskabsteoretiske ståsted udspringer fra, men også hvor vanskeligt det er at redegøre for årsagen til sit eget ståsted, når det er så grundlæggende. Dette afsnit bliver derfor introduceret gennem de yderpunkter jeg har studeret for at finde mit eget udgangspunkt og de refleksioner, der ligger imellem.

Min venstrebeegrænsning er positivismen, som gjorde op med religiøse forklaringer på naturlige fænomener.

"This is a key theme, which can be traced from the pre-Enlightenment philosophers through to the logical positivists of the twentieth century. While this theme originated in demands to liberate science from the constraints of theological dogmatism..." (Johnson, P & Duberley J, 2015: 33).

Positivismen var altså et opgør med den teologiske opfattelse af og beskrivelser af verden. Med oplysningstiden kom, som ovenfor nævnt, en logisk metode til at argumentere og forstå verden gennem vores sanser og fjerne religion og overtro fra videnskabeligt arbejde. Johnson og Duberley skriver videre:

"From a positivistic perspective the aim of research in the field of management is to generate laws which govern the ways in which organizations operate" (Johnson, P & Duberley J, 2015: 40).

Formålet med den logiske argumentation og forståelsesmetode var, i forhold til organisationer, at påvise tydelige sammenhænge imellem indsats og organisation. Positivismen gør op med den teologiske verdensopfattelse og accepterer kun observerbare hændelser for derefter at slutte kausale sammenhænge. Man kan derfor slutte logiske årsagssammenhænge, som eksempelvis at hvis A sker, sker B. På den måde bidrog positivismen til at gøre organisations og ledelsesforståelser videnskabelige

og ikke tilskrive det arvefølge eller nærhed til Gud. Dermed blev en professionel tilgang til ledelse og organisationsudvikling født. Men i opgøret, med religiøse forståelser, lå også, at meningsskabelse ikke må regnes ind i logiske slutninger, da de ikke kan valideres. Som Johnson og Duberley skriver:

"Thus from this perspective individuals' sense-making process are either ignored, as they are unobservable and therefore cannot be validly researched." (Johnson, P & Duberley J, 2015: 41).

De indre processer som kognition, beslutningsprocesser etc. Kan ikke observeres. De skal derfor, ifølge positivismen, ignoreres, da de ikke kan observeres.

I forhold til videnskabsteoretisk ståsted er det tydeligt, at positivismen bygger på objektivisme, og som det også understreges i teksten, er et opgør med subjektivisme. Det betyder, at positivismen tager opgøret helt væk fra det indre og ud til det ydre, som eksempelvis adfærd. I forhold til min problemstilling, som jo blandt andet er, at finde meningsfulde sammenhænge mellem undervisere, aftagere og deres respektive organisationer, kan de mulige svar derfor ikke findes i det paradigme, da meningsskabelse og mening er indre kognitive processer og dermed ikke er indeholdt i positivismen.

Som min højrebegrænsning har jeg fundet Gergens konstruktionister. Konstruktionisterne gør op med positivsmens rationaler. Deres postmodernistiske rationale begyndte med et opgør mod Nazisternes koncentrationslejre og Stalinisternes Gulaglejre, som havde brugt positivsmens rationaler til at udrydde hele befolkningsgrupper. Udgangspunktet for konstruktionisterne er dermed ganske sympatisk. Som Johnson og Duberley blandt andet skriver:

"So postmodernists point to the disrepute into which modernism has fallen, and use this revelation to legitimate an attack upon positivist epistemological assumptions and ultimately replace them with an anti-empiricist position which argues that all knowledge is indeterminate. From this perspective there can only be narratives based upon particular perspectives and points of view" (Johnson, P & Duberley J, 2015: 95).

Postmodernisterne sætter lighedstegn mellem modernisme og positivisme og hævder, at der ikke findes sand viden og viden derfor kun kan være baseret på perspektiver og synspunkter. Vi kan altså ikke vide noget, men kun have synspunkter om det. Det betyder at postmodernisterne modsat modernisterne er subjektive, i hvert fald ud fra et positivistisk synspunkt. Hvor positivisterne var objektivister i deres udgangspunkt, er konstruktionisterne derimod subjektivister³, med deres grundtese der siger, at viden er foranderlig og at de derfor forkaster muligheden for, at mennesker kan være objektive. I en logisk ligning vil man sige, at A skaber B og B skaber A, og at de ikke kan eksistere uden hinanden.

Jeg oplever både højre og venstre begrænsningen som ensidige og begrænsende, da jeg i mit udgangspunkt hverken tror på det rene subjektive eller det rene objektive og jeg tror på, at hvis man er helt overbevist enten subjektivist eller objektivist, ikke adskiller sig fra de religiøse fortolkninger, positivismen gjorde op med. Det er derfor et paradoks for mig, når jeg hverken tror på, at viden er absolut, men heller ikke mener at det udelukkende kan udgøres af synspunkter eller perspektiver. Men i spændingsfeltet imellem de to paradigmer, der hver især udelukker hinanden, er der blandt mange andre videnskabsteoretiske ståsteder, et paradigme som både kan indeholde det objektive og det subjektive. Som Johnson og Duberley skriver:

³ Konstruktionisterne vil hævde, at virkeligheden skabes i sproget og relationen og at det derfor ikke giver mening, at tale om objektivisme og subjektivisme (virkeligheden er en social konstruktion).

"The philosophical imperative for the critical realists is that the truth must be more than the outputs of a language game yet it cannot be absolute. It follows that critical realism is unlike many popular characterizations of realism (for example, Burrell and Morgan, 1979; Hammersley, 1992; Keat and Urry, 1982; Rorty, 1979) since its adherents aim to be both anti-positivist and anti-relativist at once." (Johnson, P & Duberley J, 2015: 151).

Kritisk realisme byder altså på et svar på det paradoks⁴, som jeg nævnte før, hvor jeg på en gang ønsker at være objektiv og subjektiv. Kritisk realisme er både anti-objektiv og anti-subjektiv og det er derfor en mulighed for at forholde sig kritisk til både at være objektiv og subjektiv. Jeg vender i næste afsnit mere indgående tilbage til dilemmaer og paradokser, som også har haft stor betydning for min undersøgelse.

⁴ Paradoks er en situation eller en ytring, som er logisk selvmodsigende.

Fjerde brev

Kære Sarah Elena

Tak for pakken – det var guld, at få pulver-pandekager sendt herved – vi spiste dem i en pause på sidste øvelse. Det tog lidt tid at lave dem på en Trangia, men drengene var vilde med dem – midt i mudder, myg og uendelige birkeskove.

I går var jeg nede i baren, hvor jeg mødte den gamle seniorsergent igen. Han hedder i øvrigt Søren. Vi fik et par øl og vi snakker jo ret godt sammen, selvom vi er meget uenige om mange ting. Jeg fortalte ham, om de patruljer og øvelser vi kører oppe ved grænsen. Vi øver os i at slås imod en modstander der ligner os. De lever i byer som vores og køber de samme jeans i de samme butikker, som vi køber i vores butikker.

Vi snakkede også om, hvordan vi indøver angreb over vandpassage eller kamp i by. Det var faktisk ret sjovt for vores metode er fuldstændig de samme som det Søren oplevede da han i sin tid var soldat og skulle til Gaza. Vi snakkede om, hvordan de røde reglementer næsten ikke har udviklet sig siden de blev skrevet i 1944. Det stiller os ind imellem i nogle dilemmaer. For eksempel når man i 1944 skulle igennem et område i kanten af en by, startede man med at bombe området, så det var blødgjort, og man kunne bevæge sig igennem uden for mange tab af egne enheder. Men i dag, hvor vi jo har friske kamperfaringer fra Afghanistan og Irak, ved vi jo godt at man ikke bare, kan blødgøre et mål. Modstanderen følger jo ikke de samme FN og menneskerettigheds konventioner som vi gør, og så det ville få katastrofale følger, hvis vi sønderbombede en by, hvor de tvang de civile til at blive. Det er et paradoks, at vi opsætter regler for hvordan man skal føre krig, mens modparten er ligeglade og udnytter det til sin fordel.

Jeg prøvede engang i Afghanistan, hvor min kører og jeg var blevet væk fra vores enhed og Taliban var ved at forberede et baghold på os at skulle overholde konventionerne, mens de ikke gjorde det. De forberedte bagholdet ved at lægge våben ud forskellige steder i terrænet og når de angreb, skiftede de stilling ved at efterlade våbnene, gå som bønder til næste stilling for så at samle våben op dér og genoptage kampen mod os. Det betød at vi ikke måtte beskyde dem, når de skiftede stilling. Den dag opdagede vi, hvad de var i færd med og nåede at skifte position, så de ikke nåede at gennemføre deres baghold.

Det var paradoksalt at skulle forholde sig til militære taktiske reglementer fra 1944 der ikke tog særlig meget hensyn til civile, samtidig med, at vi skal overholde konventioner om menneskerettigheder. Og dybest set var vi der kun for at bygge brønde, så de kunne få rent vand og lave skoler til dem så de kunne komme ud af deres fattigdom og ikke for at besejre en fjende. Vildt sygt.

Søren fortalte, at da han var soldat i tresserne, var tingene meget mere enkle. Hvis de blev beskudt, svarede de igen og de skulle ikke tage særligt meget hensyn til civile. Men de var jo også i Gaza som fredsbevarende og derfor ikke part i krigen. Det er jo anderledes at være en part i krigen og skulle være "the good gyes" mens modstanderen ikke, skyer nogen midler for at ramme os.

Jeg håber, du har det godt.

Mange hilsner

Simon

Paradokser og dilemmaer

Hvorfor er paradokser og dilemmaer interessante? Paradokser og dilemmaer er et udtryk for de ledelsessituationer, vi finder svære at navigere i. Når vi oplever, at vi skal træffe et valg, hvor der er meget på spil og valget har alvorlige konsekvenser og vi samtidig oplever valget nødvendigt, så er vi midt i et ledelsesdilemma. Måske står vi i en situation, hvor vi oplever at skulle forene flere uforenelige størrelser, eller hvor vores beføjelser eller vores kompetencer måske ikke rækker til en kompetent beslutning. Da dilemmaer og paradokser kan være udtryk for kompetence eller beføjelsesgab, som belaster mellemlederen, er de interessante at undersøge.

Som Simon skriver til Sarah Elena, fører moderne krigsførelse mange dilemmaer⁵ og paradokser⁶ med sig. Det er for eksempel et paradoks, at skulle forsvare en gruppe civile, når de kommer i vejen for operationen, man har sat sig for at gennemføre, mens modstanderen ikke respekterer de samme regler for krigsførelse. Paradokset er altså, at vi har sat regler op for krig, som de andre ikke respekterer, mens vi skal. Det medfører en asymmetri, som i sidste ende kan koste soldater livet, eller ligefrem forårsage, at vi taber kampen, fordi vi fastholder reglerne.

Danske soldater er omfattet af en række konventioner og regler for krigsførelse, ligesom de har en række reglementer⁷, der fortæller dem, hvordan forskellige kampformer gennemføres og hvordan enhederne organiseres og formeres. Det, at der på den ene side er en række regler der skal overholdes, for at beskytte civile og i virkeligheden også modstanderens soldater og samtidig er regler for hvordan kampen på kamppladsen skal gennemføres, stiller tit soldaten i et dilemma. Skal jeg følge kampreglementet og angribe den gruppe mænd der går langs et hegn på tværs af kamppladsen og måske griber til våben ved næste vandhul, eller overholde konventionerne og ikke beskyde ubevæbnede civile – vel vidende at de måske angriber lige om lidt, med tab til følge hos os.

Dilemmaet, som er opstået af det paradoks, at vi på en gang vil beskytte mennesker i krig og på samme tid slå nogle af dem ihjel. Et andet eksempel fra nyere tid er, at Al-Qaeda og Taliban ikke fulgte de gængse regler for krigsførelse, da de forsøgte at fastholde magten i Afghanistan. De var ikke nødvendigvis bevæbnet, de var ikke i uniform og der var en uklar kommandostruktur (de arbejdede i selvstændige celler), hvorfor de ikke passede på definitionen af kombattanter⁸, mens de heller ikke passede på definitionerne af non-kombattanter⁹, eller civile¹⁰ for den sags skyld. Vesten fandt derfor på begrebet ulovlige kombattanter, så de kunne tilbageholdes og sendes til Guantánamo, som var et militært område, hvor konventionerne ikke gjaldt.

⁵ Dilemma, situation, hvor valget mellem to muligheder er vanskelig. (Kilde: http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Logik/dilemma).

⁶ Paradoks er en påstand, som tilsyneladende er selvmodsigende. (Kilde: <http://denstoredanske.dk/Special:Opslag?q=paradoks&area=>).

⁷ Røde reglementer, som der her henvises til, anviser militære enheder, hvordan de skal gennemføre eksempelvis kamp o.lign.

⁸ Kombattanter er personer der bærer et fast kendetegn, bærer tydeligt våben, er under ansvarlig kommando og udøver operationer i overensstemmelse med humanitær folkeret. (Militærmanualen, 2016; Forsvarsministeriet)

⁹ Non kombattanter er personer tilknyttet militære enheder, men der ikke deltager i kamphandlinger, eksempelvis læger, feltpræster etc. (Militærmanualen, 2016; Forsvarsministeriet)

¹⁰ Civile er personer der ikke er kombattanter eller non kombattanter. (Militærmanualen, 2016; Forsvarsministeriet)

Paradokserne, som før beskrevet, i moderne krigsførelse fører mange dilemmaer med sig for soldaten på jorden. På samme måde oplever jeg, at undersøgelsen af mit genstandsfelt er fyldt med dilemmaer og paradokser. Et eksempel på et dilemma i undersøgelsen er, at jeg kun kan undersøge en lille del af mit genstandsfelt på grund af de ressourcer, der er til rådighed i form af tid og plads i projektet, men at jeg ønsker at komme med et validt generaliserbart resultat. Paradokset for min undersøgelse består i spændingsfeltet mellem at være objektiv i en undersøgelse, der kun kan undersøges subjektivt. Altså mine tolkninger, om end de tilstræber at være logiske, er udtryk for subjektivitet, mens undersøgelsen tilrettelægges så den bliver opfattet objektiv.

Teorivalg

I dette afsnit har jeg reflekteret over, hvilke teorier der var brugbare og hvorfor. Beskrivelsen er kort, da jeg syntes, at selve teoriindholdet og anvendelsen af dem hænger uløseligt sammen. En del af ræsonnementerne finder du derfor under metode, hvor jeg har argumenteret for anvendelsen mere udførligt. I metodeafsnittet finder du også de nøglebegreber, jeg har anvendt.

Femte brev

Kære Simon

Tak for dit brev – dit sprog er pudsigt soldateragtigt ☺

Jeg er ved at skrive min lektor anmodning og i den forbindelse har jeg behov for en teoretisk analyseramme. Jeg bruger derfor lige dine breve i anmodningen og klogere mig lidt filosofisk over den måde, vi taler på og forstår verden på. Jeg ved, det er lidt langhåret, men jeg håber du vil læse det og stille spørgsmål, hvis det er helt sort snak.

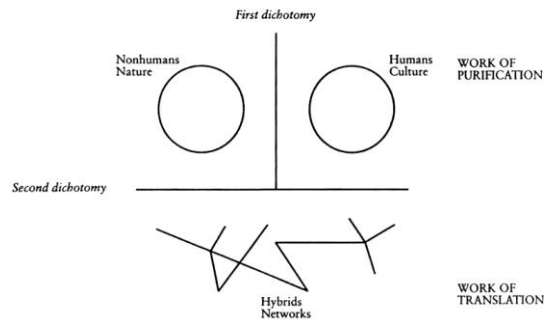
Jeg har før fortalt dig om paradigmer og videnskabsteoretiske måder at forstå verden på. Det positivistiske udgangspunkt var, som jeg før har nævnt, et opgør med religiøs og overtroisk måde at forstå det uforståelige – men det var også en måde at lave kategorier på – ligesom Darwin der via kategorier fandt frem til opdagelsen af evolutionen.

Når vi forstår verdenen, gør vi det oftest ud fra kategorier i et positivistisk verdenssyn, der understøttes af vores sprog med tilsyneladende klare kategorier som fælles referencer. Konkret i forhold til mit lektoremne, kan jeg i flæng nævne: Soldat, ledelse, hierarki, mellemleder etc. (nogle af de ord, du bruger). Kategorierne hjælper os til en fælles forståelsesramme af den virkelighed, der omgiver os. I forhold til at beskrive naturens simpleste former, giver det selvfølgelig mening at vi alle ved, hvad en skov er, et træ, eller mere specifikt et løvtræ osv. Men når der tilsættes kompleksitet, hæmmer kategorierne vores forståelse. Eksempelvis kan der stilles spørgsmålstejn ved, hvor mange træer på et givent areal der skal til, for at man kan tale om en skov, eller en lund? Hvor stor skal en busk være, for at være et træ? Og i forhold til mit undersøgelsesfelt, kan jeg anvende den samme spørgsmålsteknik: Skal man have medarbejdere for at være en leder? Er man illoyal, hvis man arbejder uden for hierarkiet? Er man soldat, hvis man ikke har været i krig? Osv.

Kategorierne hjælper os altså til at have en fælles sproglig forståelsesramme, men den gør os også blinde for elementer, der ikke passer i rammen, eller ligger imellem. Jeg har netop læst en bog af Bruno Latour der hedder "We have never been modern". I den gør han netop op med sproglige kategorier og rammer. En af hans kongstanker er, at det er uden mening at tale om, at vi har været moderen og at vi nu er postmoderne. Han mener at hele tanken om at dele verden op i en førmoderne, moderne og postmoderne tid er absurd og kun hjælper os til at begrænse vores forståelse.

Vend ->

Latour gør op med kategorierne som skaber hovedgrupperne i vores sprog. Hovedgrupperne kan deles op i natur og kultur – det humane og det nonhumane. For eksempel vil det være naturligt at skelne mellem militær og militærtjeneste, mens militær er noget man kan se, måle og veje, så er militærtjeneste derimod noget man gør. Latour har illustreret det herunder (øverst). Han kalder det purifikation – altså en dikotomisk rensning af sproget.



(se fig. 2.1). Se endvidere flere forklarende figurere i bilag 6

Nederst i hans model, har han gjort op med den opdeling i sproget, da han ikke syntes at det giver mening at tale militærtjeneste uden også at tale om militær. Det ene kan ikke eksistere uden det andet. Hans model giver derimod mulighed for at undersøge hybriderne mellem de to.

Jeg tænker at du kan bruge mit brev som godnatlæsning ☺

Pas på dig selv

Knus

Sarah Elena

Som Sarah Elena skriver, fører opdelingen af sproget entydighed med sig, men begrænser også samtidig vores forståelser. I forhold til at undersøge mit emne i et kritisk realistisk perspektiv, giver Latours filosofiske forståelsesramme et andet udgangspunkt til at undersøge emnet nærmere. Altså, det kan for eksempel blive relevant at spørge, "what is implicit but absent", eller "hvor begrænser sproget handling eller forståelse?", når jeg skal analysere empirien. Det er derfor vigtigere at lede efter det, der ikke er synligt, end at tvinge forståelsen ind i en ramme.

Sarah Elena tidligere skrev til Simon:

"Da jeg var barn, tænkte jeg ofte over, at hvad nu hvis, vi alle sammen tog fejl – eller at hvis vores udgangspunkt for vores viden var anderledes, hvordan ville verden så have set ud"

Den tænkning Sarah Elena anvender, er den samme som Latour bruger til at frigøre sig fra sproglige og mentale bindinger. Tænkningen understøtter dermed emergens i analysen og begrænser sig ikke ved at placere empirien i, på forhånd fastlagte kategorier (Jensen, 2009). Nye erkendelser har dermed gode betingelser for at komme til syne undervejs.

Det er, som sagt, efterhånden tydeligt, at projektet har retning mod at undersøge det, der ikke umiddelbart er synligt og finde opfattelser og sammenhænge, som ligger gemt i, eller er begrænset af sproget, ligesom jeg vil lede efter hybrider af forståelser og opfattelser. Den naturlige metode til at undersøge emnet med hypotesetænkning der fører til nye erkendelser er den abduktiv metode.

"Abduktion skal forstås som udviklingen af en teoretisk eller perspektiverende ide, som opnås via udforskningen af en case, hvorimod induktion omhandler de konklusioner, man kan drage på baggrund af generaliseringer. Abduktion fører til en åbenbaring, hvorimod induktion fører til en konklusion." (C.Juul Kristensen, 2016)

Abduktion er altså den metode, hvor jeg kritisk realistisk kan søge efter erkendelser, der understøtter det, der er usagt, eller er implicit men mangler. Metoden kan blive udfordret af manglende struktur, da det at lede efter noget, man ikke ved, hvad er, kan være en komplekst.

Aktør Netværk Teori (ANT)

Jeg har i redegørelsen for det videnskabsteoretiske ståsted allerede nævnt Latours tænkning flere gange. I en hverdagsforståelse, opfatter vi aktører som humane, altså mennesker, der kan agere og reagere, mens andre objekter er nonhumane, som eksempelvis en bil. Den opdeling er en purifikation af sproget og hjælper som en fællessproglig referenceramme, så vi får defineret begreber entydigt (Latour, 2012). Men den purifikation indeholder, som tidligere nævnt, også en begrænsning, da den sproglige konstruktion også udelukker opfattelser. Det betyder, at vi gennem sproget får en fælles forståelse af verden, men implicit den ulempe, at sproget så hindrer nye forståelser.

Den purifikation gør Latour op med. Ifølge Latours opfattelse, er en aktørs ageren og reageren kun blevet gjort mulig af andre (Latour, 2013). Det betyder, at han ophæver den begrænsning der ligger i kun at forstå mennesker som aktører og objekter som ikke aktører. Når han gør op med den opfattelse, muliggør han også, at objekter og nonobjekter kan være aktører. Den amerikanske dollar kan derfor være en aktør, endda en stærk aktør. Den tjener som en reference for værdi af mange, lige fra Taliban i Afghanistan til Xi Jinping i Kina og har derfor stor betydning for verdensøkonomien som en aktør.

For at forstå ANT og hvordan den kan danne grundlaget for tænkning, som kan føre til abduktiv analyse, vil jeg kort introducere de begreber, som er centrale i teorien, for derefter at redegøre for, hvordan ANT kan bidrage til analysen.

Translation

Centralt for ANT er oversættelse. I sit udgangspunkt er teorien konstruktionistisk, som jo handler om at begribe verden med begreber – altså det sproglige er centralt. Vi tildeler begivenheder, objekter og så videre værdi ud fra referencer (Michael, 2017). Det har vi gjort på baggrund af translationer. Når vi eksempelvis tager stilling til kastralsangere i Afghanistan, har vi oversat betydningen af en handling ved hjælp af sproglige referencer.

Aktør (Enhed hvis handlinger er målrettede og bevidste/ modsat adfærd)

En grundfilosofi i ANT er oversættelse (translation). Aktører er de enheder, der oversætter eller omdefinere andres interesser eller identitet på alle mulige måder – både tekstlig, socialt eller tvungent og tillader dermed andre at tale og handle. Aktører skaber aktørnetværket gennem oversættelse (Michael, 2017).

Ifølge Latour er aktører betinget af omgivelsernes iscenesættelse af dem og derfor kan en aktør godt være nonhuman. Aktører kan altså være både humane og nonhumane og deres opgave er, som før nævnt, at oversætte identiteter eller interesser og dermed at handle eller tale på andres vegne. Aktørerne består af aktørnetværk der igen består af aktører (Latour, 2013).

- Aktører er primærenheder i ANT

- Aktører angiver (viser) alle enheder i netværket.
- Aktører overfører information eller materialer fra en afsender til en modtager, men ikke trofast (de oversætter).
- Aktører består af netværk, der også består af aktører.
- Makroaktører (institutioner, som for eksempel den amerikanske centralbank) er i virkeligheden mikroaktører (individer eller små grupper som for eksempel Dollaren) der har opnået taleret for makroaktørerne.

Aktant (rolle)

I modsætning til en aktør, er en aktant en enhed, der *trofast* oversætter en enheds betydning uden at tillægge den ændret betydning. En aktant kan også være både human og nonhuman og agerer inden for et netværksbyggende narrativ. På en teaterscene vil en aktant altså have en fastdefineret rolle, hvorimod en aktør vil *fortolke* sin rolle (Michael, 2017).

Aktør-netværk

Aktørnetværk består af aktører, der binder netværket sammen. Aktører er knuderne i netværket. Aktørerne består af aktørnetværk, som igen består af aktørnetværk. Eksempelvis er Dollaren en aktør, men Dollaren er kun mulig, når den bliver trykt. For at den kan blive trykt, skal der et aktørnetværk til at bygge den teknologi, som trykker sedlen. Den teknologi er igen muliggjort af aktører og så fremdeles (Michael, 2017).

Sorte bokse

En black-box er en enhed hvor kun input og output er vigtigt. Alt imellem er så selvfølgelig, at der ikke kan stilles spørgsmål ved det. Indholdet er således resistent over for problematisering. Et eksempel på en Black Box, er Hierarkiet i Forsvaret, som jo er et centralt element i min undersøgelse. Der kan ikke stilles spørgsmålstejn ved det hierarki, som Forsvaret er organiseret ud fra. Ingen ved rigtigt hvorfor, men det er bare sådan (Michael, 2017).

I mit projekt vil jeg følge netop aktører, aktanter og sorte bokse, for at identificere det netværket der definerer effekten af akademiuddannelser på I/LG som organisation.

Metode

ANT er et teoretiske begrebsapparat der indeholder mange abstrakte begreber, som det kan være vanskeligt at arbejde med og da jeg endvidere har valgt en abstrakt metode, den abduktive, har jeg haft behov for en teori der kan give undersøgelsen struktur og progression. Jeg har derfor valgt at anvende Situational Analysis (SA) som metode. SA er velegnet til at operationalisere ANT, da den bygger på de samme begreber og præmisser som ANT. ANT og SA udspringer begge af konstruktionismen. SA har en stringent systematik, som jeg vil herunder vil forklare yderligere.

Situational Analysis

Først vil jeg reflektere lidt over begrebet "Situational Analysis". Hvis begrebet oversættes direkte, vil det være i betydningen situations analyse. Det vil altså være en analyse af en situation. Men hvad er en situation og er det, det samme som Situational? På dansk refererer en situation til en begivenhed eller et øjebliks fastholdelse af en erindring. Situation, på dansk, er altså tidsmæssig afgrænset. Situational referer derimod til en omstændighed eller et anliggende. De to begreber er dermed væsensforskellige og det engelske ord kan ikke meningsfuldt oversættes direkte til dansk. I dette projekt vil jeg derfor anvende begrebet "situation" som "omstændighed" eller "undersøgelse" afhængig af den sammenhæng det anvendes i, men ikke i betydningen "situation". Ud over de

oversatte begreber omstændighed og undersøgelse, vil jeg fastholde forkortelse SA, for at sikre en direkte sproglig reference til det anvendte teorisæt.

GT (Grounded Theory) har siden 1967 været en effektiv måde, at skabe forandringer, udvikling eller læring på i organisationer. GT tager udgangspunkt i mindre casestudier og er et redskab der anvendes til at producere nye teorier omkring en specifik case. GT har været kritiseret for at tage for meget udgangspunkt i positivismen, blandt andet fordi udgangspunktet er, at at GT forudsætter, at forskeren eller den undersøgende gør sig fri af casen og er neutral. Senere forskning har stillet stort spørgsmålstejn ved, om man kan frigøre sig fra sit undersøgelsesfelt. For at gøre op med GT's grundlæggende orientering i positivismen, supplerer SA med et begrebs og filosofisk grundlag fra ANT og udbygger GT med tre analyseniveauer, der alle har et konstruktionistisk udgangspunkt. Den væsentligste forskel på GT og SA er, at i GT tages undersøgeren ikke med i undersøgelsen, mens den gør i SA. GT er som metode induktiv, mens SA er abduktiv (Clarke, 2016).

I praksis udføres SA gennem tre niveauer, der har hver sit formål. Jeg vil herunder beskrive de tre niveauer, med overvejende vægt på første niveau, som er det, der umiddelbart danner grundlaget og de væsentligste elementer i hele min undersøgelse.

Første niveau er et **makro niveau**, hvor der laves et situationskort¹¹, et messy map, hvor alle væsentlige elementer omkring undersøgelsesemnet listes op på en tavle. Situationskortet påbegyndes meget tidligt i forløbet og opdateres løbende igennem hele indledningen af projektet. Dette er for at sikre at alle væsentlige elementer kommer med. Egne observationer og betragtninger skal i modsætning til GT også med på tavlen. Hvis undersøgeren kommer fra organisationen, betragtes det som en fordel, da det giver et indgående kendskab til organisationen. Det er vigtigt at nonhumane elementer også listes op på situationskortet. Det er endvidere vigtigt at der tages noter undervejs og at disse journaliseres, da det senere bliver en væsentlig del af undersøgelsen (Clarke, 2016).

Messy mappet er frembragt ved hjælp af ord eller korte sætninger, som er noteret på "post it" og derefter hængt op på en tavle. Efterhånden som jeg har arbejdet med emnet, er der kommet flere "post it" på tavlen og jeg har ved hjælp af tavlen kunnet bibeholde overblikket over undersøgelsen. Ved siden af tavlen, har jeg noteret refleksioner ned undervejs. Hver gang der har været noget, der har undret mig eller et spørgsmål der er kommet frem i analysen, har jeg noteret det ved siden af tavlen. Senere er noterne skrevet ind i projektet under det relevante afsnit. Det har, ud over et godt overblik, givet at solidt afsæt for opgaven. Undervejs er der kommet hypoteser, som jeg har afklaret ved hjælp af **mikrointerview**.

Situationskortet er blevet kopieret og ført ind i en matrix, hvor elementerne er delt op i logiske grupper. Ud fra matrixen har jeg kunnet stille spørgsmål til relationerne mellem de forskellige elementer, for til sidst at kunne tegne linjer op på mellem relationerne. Det samlede situationskort med relationer er et relationskort. Det var vigtigt, at der fortsat blev taget noter undervejs, da de hjalp analysen på vej. Det har også været vigtigt at muligheden for supplerende interview af fokuspersoner har været holdt åben¹², hvis der skulle dukke relationer eller vinkler op, som skal uddybes.

Situationskortet er indledningsvis lavet på baggrund af følgende spørgsmål:

¹¹ Jeg har oversat Situational map fra litteraturen til "situationskort". Oversættelsen er upræcis, men i projektet anvender jeg det i samme betydninguden at de to er det samme, så menes der i dette projekt det samme.

¹² Min egen version, da messymap skulle have været lavet før interviewene!

- Hvem og hvad berører civil efter/videreuddannelse?
- Hvem og hvad ellers betyder noget for civil efter/videreuddannelse?
- Hvilke andre elementer har betydning for civil efter/videreuddannelse?

I praksis betyder det, at jeg har lyttet empirioptagelserne igennem, for at finde de forbindelser, informanterne oplever, der binder situationskortet sammen, ud fra ovennævnte spørgsmål.

Næste niveau er et **mesoniveau**, hvor de sociale verdener og arenaer udforskes. I det sociale verdens- og arenakort ordnes de væsentlige samlende aktører (humane og nonhumane) i forhold til hinanden, så deres relative størrelse og nøgleforhold synliggøres. Abstraktet fra kortet fremstilles grafisk for at give et visuelt overblik. Kilde til kortet har været situations- og relationskortet. I praksis valgte jeg at forholde mig analytisk til én social arena¹³. Jeg har derfor ikke fremstillet kortet grafisk.

Definitionen på sociale verdener er:

”Social worlds are groupings of varying sizes, each of which has ”a life of its own” that is distinctively collective. They can be quit small or even vast.” (Clarke, 2016)

Sociale verdener består af grupperinger af forskellige størrelser, der tydeligt samler grupperne. Formålet med de sociale verdener er, for medlemmerne at generere delte perspektiver, som danner basis for både individuelle og delte identiteter. Perspektiverne forhandles og deles i sociale arenaer. Over tid opbygges diskurser, som definere hvordan deltagerne skal forholde sig til forskellige temaer og hvordan de forholder sig til andre sociale verdener. De sociale verdener og arenaer er på sin vis flygtige og evigt emergerende og foranderlige (Clarke, 2016).

Spørgsmål der kan stilles i de sociale verdener og arenaer kan være:

- Hvem bekymrer sig om hvilke emner, og hvad vil de gøre med dem?

I mit projekt har det således være relevant at undersøge deltagerens identitet i organisationen og hvad der har samlet dem og måske adskiller dem fra de øvrige sociale verdener. De sociale verdener er defineret af aktører. De sociale verdener er ikke nødvendigvis, men kan være, sammenfaldende med de formelle strukturer.

Formålet med analysen af de sociale verdener og arenaer er, at klarlægge projektets omgivelser og det vil være i denne del af analysen, at de betydende sammenhænge, der er i de studerendes organisation, som definerer deres identitet. Spørgsmål jeg vil stille i den del af projektet vil være:

- Hvilke mønstre er der omkring de studerende, som kendetegner deres fælles engagement?
- Er der delte interesser, uddannelse, beskæftigelse eller andre fællesskaber?
- Er der delte interesser eller behov i de sociale verdener, der omgiver de studerende?

Sidste niveau er et **mikroniveau**, som skal munde ud i et positionelt kort, hvor alle positioner, både udtalte og udtalte diskurser i forhold til problemstillingen vises. Kilden til kortet vil være dokumenter i form af problemformuleringer og konklusioner fra mellemledere, der helt, eller delvist har gennemført en akademiuddannelse. Kortet giver et overblik over det, der er taget stilling til og det, der ikke er taget stilling til. Mikroniveauet har jeg kun forholdt mig overfladisk til, både analysen (kapitel

¹³ Sergentmessen som social arena, som jeg vender tilbage til i analysen.

3) og diskussionen (kapitel 4) har udfoldet de positioner de forskellige elementer har kunnet tage. Jeg har derfor forholdt mig mere abstrakt beskrivende til niveauet, end visuelt.

De tre niveauer er grafisk fremstillet herunder:

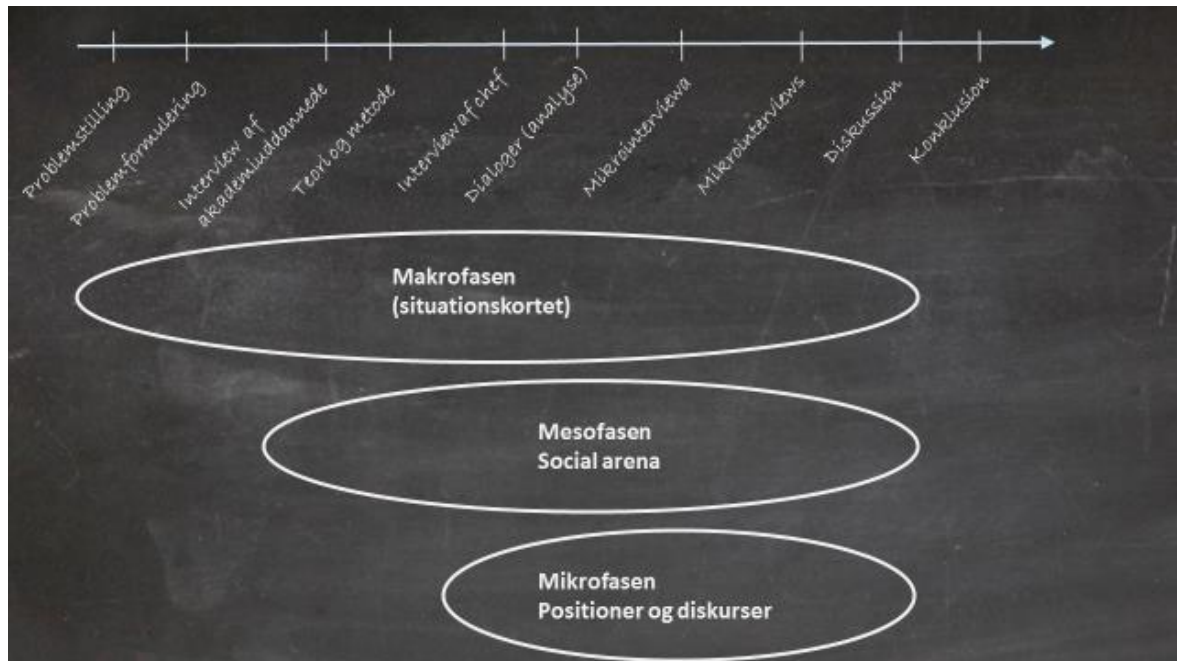


Fig 2.1 (Egen tilvirkning)

For at lette overblikket, har jeg, på baggrund af den grafiske fremstilling, inddelt projektet i 6 faser. Faserne har tjent hvert deres formål og er skitseret herunder skematisk. Skemaet og den grafiske fremstilling har tjent som mit arbejdsredskab i fremstillingen af projektet og er derfor mindre brugbart som læsevejledning. Jeg har vagt at bibeholde dem, for at bevare den autensitet i projektet, som jeg tidligere har beskrevet.

Kapitel	Navn	Formål
Primært kap 3	Makrofasen	Makrofasen har til formål at afdække problemstilling, styre empiriindsamling og sikre retning i diskussionsfasen. Fasen strækker sig igennem det meste af projektet.
Kap 3	Mesofasen	Deltagerne og deres omgivers sociale verdener afdækkes i Mesofasen. Ved at undersøge de sociale arenaer, som definerer deltageres sociale verdener, kan betydende humane og nonhumane aktører afdækkes.
Kap 4	Mikrofasen	I mikrofasen stilles begreber op som modstillinger, for at afdække positioner i diskurserne. Gennem de forskellige diskurser, kan man finde det der er implicit, men mangler og igennem det arbejde, kan man indfange kompleksiteten og nuancerne i dataene.
Kap 4	Diskussionsfasen	De tre forgående faser har bragt struktur og lys over problemstillingen og på den baggrund kan den diskuteres nærmere, således at der kommer sammenhæng i undersøgelsen. I dette projekt er tredje og fjerde fase skrevet sammen.

Kap 5	Konklusionsfasen	På baggrund af diskussionerne i fase fire, kan de væsentligste erkendelser indfanges i en konklusion. For at overholde intentionen i SA, er det vigtigt at konklusionen fremsættes som en teori.
Kap 6	Perspektiveringsfasen	Da opgaven er et casestudie, vil en perspektivering sige noget om de tendenser undersøgelsen peger på i en større sammenhæng.

Slutteligt skal jeg nævne, at selvom ANT og SA er abstrakt tænkning, har de den fordel, at de kan finde, eller pege på det, som ikke er synligt. I forhold til min problemformulering, som er at kigge på anvendeligheden af akademiuddannelser i Forsvaret, hjælper den abstrakte tænkemåde, til ikke kun at reducere værdien af uddannelserne til noget godt eller dårligt, eller til at være nogle begreber blandt en gruppe mennesker, men til at åbne muligheden for at finde afledte effekter af uddannelserne.

Referencer

I projektet referer jeg ved hjælp af Mendelay og APA (American Psychological Assosiation). Det betyder at citater vil være gengivet som:

(Forfatter, A (udgivelsesår), evt. sidetal)

Mens udtalelser fra informanter er gengivet:

(Informant, nr, tid). I praksis som (INF X, T: YY.ZZ)

Mens litteraturlisten vil være struktureret med:
Forfatter, A. (udgivelsesår). Artikel tittel, periodisk titel, XXXXXX

Empiri

Der er tre overordnede elementer, der er væsentlige for projektet. Det ene er de opgaver, der er forventninger til, at mellemlederen løser (Fig 2.2 – 1). Det andet er de kompetencer mellemlederen opnår på akademiuddannelsen (Fig 2.2 – 2), mens det sidste er de kompetencer han mangler, når han skal løse sine opgaver, altså hans kompetencegab (Fig 2.2 – 3). Empirien skal belyse de tre elementer, for at besvare problemformuleringen fyldestgørende. Men da undersøgelsen er abduktiv, er der opstået behov for at belyse nye eller andre vinkler undervejs, som ikke var forudsete. Derfor har jeg ikke forventet, at indsamle al empirien inden analysen, men har senere suppleret med mikrointerviews.

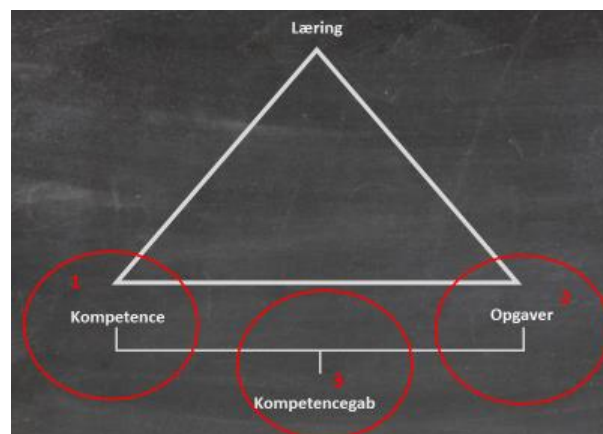


Fig 2.2 (Egen tilvirkning)

For at belyse de tre overordnede elementer, har jeg, inden analysen, indsamlet empiri fra:

- I. To akademiuddannede (en næsten færdigstuderet og en tidligere studerende).
- II. En aftager som er chef for både mellemledere, der har modtaget og mellemledere, der ikke har modtaget akademiuddannelser.
- III. Dokumenter i form af problemformuleringer og konklusioner fra mellemledere, der har været på akademiuddannelse.
- IV. Egne erfaringer som mellemleder, underviser på et Erhvervsakademi og som tidligere studerende på akademiuddannelse og diplomuddannelse (Primært udtrykt ved brevudvesklinger).

For at give den abduktive metode plads til at belyse uforudsete perspektiver undervejs, har jeg benyttet mig af "Mikrointerview". Mikrointerviewene har kunnet hjælpe med at be- eller afkræfte hypoteser eller belyse nye perspektiver.

Formålet med empiriens punkt I – IV er forklaret herunder.

- I. Skal afdække hvordan uddannelserne bliver anvendt. Det vil jeg afdække ved at kigge på hvilke problemstillinger uddannelsesmodtagerne oplever i deres dagligdag og hvilken viden de trækker på, for at løse dem.
- II. Som uddannelsesmodtagerne oplever chefen ligheder og forskelle på dem der har og ikke har, modtaget videreuddannelse og det kan bruges som et udtryk for organisationens behov – hvad er det for problemer chefen syntes der skal løses af mellemlederne og er det så reelt de problemer, der de opnår kompetencer i at løse.
- III. Dokumenterne kan dels give et bredere perspektiv på de problemer mellemlederne oplever i deres dagligdag og hvilke svar der finder for at løse dem og er de perspektiver sammenfaldende med det chefen ønsker løst. Dokumenterne vil også være et udtryk for de kompetencer underviseren bibringer undervisningsmodtagerne og dermed et udtryk for den baggrund og ramme, som påvirker underviserens valg af pensum.
- IV. Mine egne erfaringer og uddannelser kommer til at tjene som reference for undersøgelsen, da jeg med den baggrund kan lytte efter nuancer, som vil være skjult som grundlæggende antagelser, for eksterne forskere.¹⁴

Empirien kan udtrykke nogle af de processer der udspiller sig imellem organisationerne og uddannelsesmodtagerne og om det måske dækker de behov der bliver oplevet i organisationen. Svaghederne vender jeg tilbage til i metodekritikken.

Semistrukturerede interview

Interviewene er foretaget semistruktureret, fordi den form dels giver retning i forhold til problemformuleringen, men også fordi den abduktive metode indbefatter kvalificerede gæt, hvilket betyder at strukturen ikke må være for stringent. Semistrukturerede interviews har den fordel, at de er sammenlignelige. Det betyder, at jeg kan perspektivere de forskellige svar i forhold til hinanden, mens ulempen ved formen er, at fokuspersonerne bliver præget i den retning jeg stiller spørgsmålene.

¹⁴ Her er et eksempel på, hvor Situational Analysis adskiller sig fra Grounded Theory, da SA accepterer forskeren som en del af undersøgelsen, mens GT i sit udgangspunkt betragter forskeren som neutral.

Dokumentanalyse

For at undersøge de aktuelle problemer og dilemmaer mellemlederne oplever, lidt bredere, har jeg valgt at undersøge nogle aktuelle problemformuleringer og konklusioner fra projekter på akademiuddannelser, som er udvalgt af en underviser. Med de dokumenter, har jeg kunnet undersøge de narrativer der udtrykker dilemmaer og paradokser, men også de påvirkninger der er fra underviseren, da projekterne jo har været udsat for undervisning, vejledning, skrivning og eksamen, hvori underviseren også indgår.

Dokumentanalysen ligger i mikrofase (tredje fase), hvor de har perspektiveret de interviews, undersøgelsen bygger på.

Brevudveksling som empiri

For at min egne erfaringer og viden bedst kan komme til udtryk, har jeg ladet mine to fiktive personer skrive breve til hinanden. Brevene udtrykker nogle af de oplevelser akademistuderende og undervisere oplever, men mere skjult er der også et udtryk for den forskellighed, der er i formuleringer og forståelse af hver deres perspektiver. Brevene har tjent som et meget nyttigt redskab for mig undervejs, når jeg enten har skullet forklare empiri eller teori. I brevene har jeg endvidere kunnet forklare nogle af de dilemmaer, de to grupper står i.

Breve er opstået, når jeg i projektet er kørt fast eller har haft vanskeligt ved at udtrykke eksempelvis en teori. Igen for at bevare autenticiteten, har jeg valgt at fastholde dem der, hvor de oprindeligt er skrevet. Brevene findes typisk i indledningen til et kapitel eller afsnit, da det ofte er der, jeg har haft vanskeligt ved at komme i gang. Sidste brev (syvende brev) findes sidst i kapitel 3, hvorfra der ikke længere optræder ny empiri. Slutteligt kan jeg nævne, at brevene har givet undersøgelsen liv, ligesom det har været en inspirerende skriveform at arbejde med.

Definitioner

Definitionerne der er anvendt i forhold til teori og metode (ANT og SA), er beskrevet tidligere i dette kapitel. Jeg sidestiller begreberne "akademistuderede" og "mellemledere" i projektet. Øvrige definitioner er forklaret undervejs i forbindelse med anvendelse af begreberne. Da jeg har anvendt originallitteratur, har jeg oversat begreber fra originalsprog til dansk, hvor det har givet mening.

Metodekritik

Der er nogle særlige betingelser der opstår, når man anvender abduktiv metode i kombination med kritisk realisme. En af de væsentlige er, at afgrænsningen ligger i selve analysen. Opgaven defineres undervejs for at give plads til de overraskelser der kan forfølges yderligere og føre frem til ny teori. Afgrænsningen ligger derfor ikke i et selvstændigt kapitel, men er refleksioner undervejs i opgaveskrivningen. Jeg har dog for læsevenligheden skrevet en tilgrænsning sidst i kapitel 1, hvor omfanget af opgaven er blevet afgrænset.

Undervejs i undersøgelsen, har jeg stået i forskellige dilemmaer, hvor det har været nødvendigt at vælge en retning. Implicit i valget, ligger der også en afgrænsning, da et valg også er et fravalg. I de situationer, har jeg skrevet fravalget eksplicit, så min afgrænsning har været transparent.

Mange af de elementer, jeg undersøger, vil være gældende på flere niveauer af Forsvaret som organisation, men jeg har i masterprojektet valgt at undersøge erfarne mellemledere og derfor vil andre grupper være naturligt afgrænset.

Svagheden ved undersøgelsen er det relativt smalle grundlag, den bygger på. Når der eksempelvis kun er interviewet én chef, vil hans oplevelser blive dominerende for undersøgelsen. Selvom det dog er blevet nuanceret undervejs med mikrointerview, vil det påvirke validiteten af undersøgelsen, hvis resultatet bredes ud til at være alment gældende.

ANT er blevet kritiseret på flere specifikke områder. Et af dem er, at alle aktører ligestilles, at de ikke har forskellig værdi eller betydning og at man derfor ikke kan skelne mellem de mere og mindre magtfulde aktører. Kritikken går på, at ANT er historieløs, da den fokuserer på det emergerende og at der dermed ikke bliver taget højde for historisk opbyggede magtbaser. I min undersøgelse, har jeg inddraget en fiktiv person, Søren, der repræsenterer historiske perspektiver. Undersøgelsen får dermed et tidsperspektiv, som får stor betydning for resultatet.

ANT er også blevet kritiseret for undersøgelser baseret rent på ANT, forbliver deskriptive og at de ikke byder på forklaringer af sociale processer. I forhold til min undersøgelse, er den suppleret med SA, som løfter den op på et højere taksonomisk trin (diskuterende). Jeg har, for at tilgodese den kritik, indføjet et diskussionskapitel (kapitel 4), hvor jeg reflekterer over analysen og bringer den et niveau op. I den forbindelse, bringer jeg også tidsperspektivet i spil.

Kapitel 3, dialoger

Formålet med dialogerne (dette kapitel), var at skabe et grundlag for en efterfølgende diskussion (kapitel 4), hvor jeg har kunnet reflektere over de spørgsmål og hypoteser, der er kommet frem, som igen har det formål at svare på problemformuleringen.

Dialoger indeholder analysen, mens metoden (kapitel 2) er grundlaget for dialogerne. Kapitlet er skrevet abduktivt og derfor kommer den røde tråd retrospektivt. Kapitlet skal derfor læses i sin helhed; som en tur igennem en skov, hvor man ikke følger stierne, men først når man kommer til målet, giver hele turen mening. Kapitel 3 kan derfor fremstå tilfældigt og uden retning undervejs, men der er et klart mål og formål, nemlig at danne et fundament for efterfølgende refleksioner der kan svare på problemformuleringen. Ved hjælp af mine noter og relationskortet (Messy Map med relationsanalyse), er jeg kommet på det første store spørgsmål, som jeg har bemærket. Nemlig, hvilke artefakter kan jeg se omkring akademiuddannelserne i det militære system? Relationskort er yderligere omtalt i metodeafsnittet under SA. Første relationskort (se Bilag 7 fig.: B7.1) har givet mig et overblik over emnet, som har affødt spørgsmålet der fik mig i gang med analysen.

Artefakter. (Makroniveau)

For at få et overblik over hvordan de akademiuddannede mellemledere og chefer med akademiuddannede mellemledere oplever effekten af uddannelsen, har jeg lyttet interviewene igennem flere gange, og suppleret Situationskortet (messy map) yderligere. En af de ting der kom frem i analysen var, at der ikke er nogen visuelle artefakter, der synliggør deres akademiuddannelse. Mange andre betydende kompetencer og beføjelser, er synliggjort med visuelle artefakter, men ikke akademiuddannelsen.

På billedet herunder, har jeg illustreret, hvor mange artefakter der fortæller noget om tilknytning og bedrifter/erfaringer, herunder også den militære rang, der afslører den *militære* uddannelse som mellemledere har. Oversergenten herunder, har gennemført VUT 1 (videreuddannelse trin 1), som omfatter 12 måneders fuldtidsuddannelse (fordelt på 8 og 4 måneder). Uddannelsen giver ham en række beføjelser og placerer ham i det hierarkiske system. Hans udsendelser er markeret med medaljer, som dog ikke bæres i hverdagen, men kun ved særlige lejligheder.

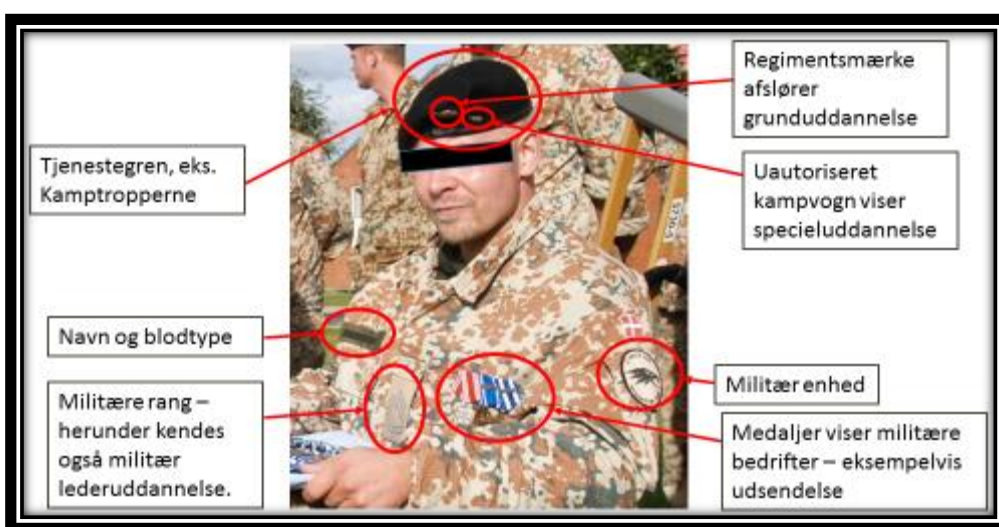


Fig. 3.1 (Egen tilvirkning)

De militære kompetencer er altså tydeligt visualiseret, hvilket hjælper mellemlederen, når han skal eksekvere en ordre eller lignende og dermed sætte sin vilje igennem. Men hvordan kan vi forstå artefakterne når vi analyserer med ANT?

"An actor is what is made to act by many others. An 'actor' in the hyphenated expression actor-network is not the source of an action but the moving target of a vast array of entities swarming toward it. To retrieve its multiplicity, the simplest solution is to reactivate the metaphors implies in the word actor that I have used so far as an unproblematic placeholder." (Latour 2009, 46)

En aktør er en enhed, som hvem aktivitet bliver skabt igennem. I forhold til de visuelle artefakter, der er illustreret på fig. 3.1, er der en række aktiviteter, der bliver skabt på baggrund af artefakterne. Eksempelvis vil de menige soldater på en skydebane lytte til hans vejledning og de vil standse skydningen på hans ordre – ikke kun på grund af hans ord, men på grund af hans uddannelse, formelle beføjelser og kompetencer, som blandt andet er udtrykt ved hans rang. I Afghanistan på slagmarken, vil de rykke frem gennem et minefelt på hans ordre – igen ikke på grund af ordene, men på grund af hans sorte baret, som er et udtryk for hans uddannelse til kamp ved fronten og på grund af hans medaljer, som er et udtryk for erfaring fra for eksempel Kosovo og Irak, ligesom hans ærmemærke er et udtryk for den enhed han tilhører, som er uddannet til krig. Her udtrykker artefakterne uddannelse, kompetencer og erfaring, som gør at en nytilkommen soldat automatisk følger ham og ikke vil stille spørgsmål ved hans ordre. Hvis man er i tvivl, kan man se i den militære straffelov, at soldaten på billedet med udgangspunkt i artefakterne kan gennemføre sine beslutninger med formel magt. De visuelle artefakter er aktører der sammen og hver for har store effekter på organisationen.

Som jeg nævnte i metodeafsnittet, vil jeg undervejs afgrænse projektet i tråd med både abduktiv metode og SA. Derfor har jeg ikke analyseret de visuelle artefakter yderligere, men brugte dem som udgangspunkt for gennemlytning af interviewene med informanterne. Mens de visuelle artefakter er meget tydelige aktører, som aktivt bruges i Forsvaret i forbindelse med uddannelse, beføjelser, erfaring og kompetencer, er akademiuddannelserne derimod ikke udtrykt på samme måde. Akademiuddannelserne, der måske findes på et eksamensbevis, skal derfor findes i det sprog, som også danner et netværk omkring soldaten med en akademiuddannelse. For at komme det nærmere, er jeg vendt tilbage til Situationskortet. På Situationskortet har jeg taget udgangspunkt i akademiuddannelsen og forbundet den med de artefakter, der omgiver den og derved har jeg lavet et Relationskort (se bilag 7, fig. B7.1).

På Relationskortet bliver det tydeligt, at alle de artefakter der knytter sig til akademiuddannelsen udelukkende relaterer sig til den civile verden. Jeg har derfor lyttet interviewene igennem for at finde verbale artefakter, som måske kan afsløre eventuelle aktører eller aktanter og som har tilknytning til både det *militære* og *civile* system. Et eksempel på en sådan aktør fra det erhvervsakademi, jeg arbejder på, er begrebet "adjunkt" eller "lektor". Begrebet fremgår af signaturen i mails og i den daglige forståelse af hinanden, ansatte på akademiet imellem. Så mens de civile artefakterne er tydelige på Erhvervsakademiet, er de ikke tydelige i det militære system. Jeg har ikke umiddelbart kunnet finde spor af verbale eller visuelle artefakter i det militære system, der kunne afsløre hvorvidt mellemlederne har, eller ikke har gennemført en akademiuddannelse. Et eksempel kunne være i en mailsignatur, hvor der kunne angives "AU i ledelse". Så spørgsmålet er derfor, hvordan er sammenhængen mellem det militære system og akademiuddannelserne? Og i givet fald, hvad det vil betyde, hvis der ikke er en sammenhæng?

Min opdagelse understøttes af informant 3. Da jeg spørger til, om han er bekendt med, om nogen af hans mellemledere har gennemført en akademiuddannelse svarer han:

"...ja nogen af dem. Mest dem man taler med om det. Sagt på en anden måde, dem man ikke taler med om det, der kan man jo ikke.... Fordi det er jo ikke noget, der kører i en søjle, hvor man som chef er inddraget en skid i det, der foregår. Reelt set kunne de jo alle sammen læse det, men jeg ved, der er 3 – nej 4 der læser det, men det kører arbitrært, så det er ikke noget jeg har kendskab til eller indflydelse på. Der er ikke nogen der har stillet sig op på en ølkasse og fortalt om, hvad det går ud på, hvad meningen er med de her akademiuddannelser i ledelse. Det er ikke noget, der bliver italesat i dagligdagen." (INF 3; T 10:34).

Informant 3, der har AU studerende, er bevidst om de 3 – 4 der er AU studerende, men har ikke kendskab til andre af hans mellemledere, der måske allerede har gennemført en akademiuddannelse. Han er tydeligt frustreret over, dels at skulle undvære dem, når de er i skole, men også over, at han ikke ved, hvad han skal bruge deres kompetencer til i det militære system. Han siger videre:

" Jeg skelner mellem befalingsmandsuddannelse og føreruddannelse, hvor føreruddannelse, der står vi på en bakketop og taler om, hvordan vi skal gennemføre et angreb eller sådan noget, mens befalingsmandsuddannelse er alt muligt andet for at uddanne mere bredt, måske kognitivt. Hvor sidst handlede det meget om kultur og ledelse, hvor jeg havde fået en af mine gamle officerskollegaer til at komme med et indlæg. Der var der en af befalingsmændene, som mente, at han kunne genkende en af teorierne. Måden han kunne genkende den på, var ved ligesom at kunne namedroppe nogle af teoretikerne." (INF 3; T 12:32)

Så spurgt nærmere ind til det, ser informant 3 altså dels, at der er en teoretisk bevidsthed i en undervisningssituation lokalt i kompagniet, men han respondere også, at han ellers ikke mærker noget til det. Så opfattelsen hos chefen er, at akademiuddannelserne giver kompetencer i at genkende teorier i en undervisningssituation. Men når han efterfølgende sammenligner situationen med sin egen tid som mellemleder, siger han:

"Det er også min fornemmelse, at befalingsmændene er noget mere reflekteret eller akademiseret i forhold til hvordan man selv var som befalingsmand." (INF 3; T 12:45)

Han oplever en større sproglig kompetence hos befalingsmændene og at de er blevet bedre til at reflektere. Hans reference bygger på hans egen tid som befalingsmand for 15 år siden ved et andet regiment. Udgangspunktet kan derfor være meget forskelligt på de to situationer. Men hvis jeg godtager hans reference som en præmis, så oplever chefen (informant 3) ikke, at der er en tydelig effekt af uddannelsen, men at han fornemmer en udvikling i forhold til refleksion og sproglighed. Der er derfor i denne sammenhænge ikke tale om en aktør, som jo skabes af mange omkring aktøren og som sætter aktøren i stand til at handle. Akademiuddannelserne kan derfor være en aktør i andre netværk, men ifølge chefen, ikke umiddelbart i militære sammenhænge. Men hvis akademiuddannelsen er et aktørnetværk i civile sammenhænge, men ikke i militære, hvad er det så?

De to informanter, jeg har interviewet, siger at de bruger akademiuddannelserne. Når jeg spørger ind til deres baggrund, nævner de begge som det første, deres akademiuddannelser. Uddannelsen har derfor en betydning for deres selvforståelse. Det gør mig nysgerrig på, hvad der sker, hvis jeg tager udgangspunkt i de AU studerede, i stedet for i akademiuddannelserne. Tilbage til Relationskortet (Bilag

7 fig. B7.2) og med det udgangspunkt, bliver det pludselig tydeligt, at det er *dem*, der er bindeledet imellem Forsvaret og uddannelserne. Det betyder, at de selv bliver de aktører, der skaber netværket omkring dem. Altså akademiuddannelserne er ikke aktører, men de akademiuddannede er aktører, hvor de i nogle sammenhænge har betydning, mens de i andre ikke har. Spørgsmålet er derfor i hvilke sociale arenaer de har betydning? Relationskortet er jo netop lavet for, at jeg kan arbejde mig ind på de sociale arenaer der har betydning for uddannelserne og dermed den effekt, der er af dem.

Der er to grupper af mellemledere, der kan tage en akademiuddannelse. Den ene, er dem der ønsker optagelse på Hærens Officersskole. De kan søge om en akademiuddannelse og få tjenestefri til at gå i skole. Den anden gruppe er mellemledere med VUT 1 (videreuddannelse trin 1) eller VUT 2 (videreuddannelse trin 2), de kan ved siden af deres tjeneste læse en akademiuddannelse. Den anden gruppe er typisk ældre sergenter, oversergenter, seniorsergenter eller chefsergenter (udnævnelse til chefsergent er betinget af gennemført akademiuddannelse). Jeg har tidligere undersøgt de narrative magtforhold ved Livgarden, og fundet, at en ikke ubetydelig del af accepterede narrativer forhandles i sergentmessen. Jeg tog derfor udgangspunkt i sergentkorpset, for at se om der er en sammenhæng med sergentmessen og verbale artefakter. Da jeg manglede yderligere input, besluttede jeg mig for at supplere min empiri. Hvad siger dialogerne i sergentmessen? Og er messen stadig en arena for narrativ forhandling?

For at blive klogere på sammenhængen mellem de AU studerede, akademiuddannelserne og det militære system og koble det til erfarne/ældre befalingsmænd og sergentmessen, foretog jeg derfor to mikrointerview af to af de erfarne/ældre befalingsmænd. Valget af præcis dem, er foretaget ud fra deres magtposition i den sociale arena i sergentmessen, hvilket gør dem til aktører i den militære organisation¹⁵. Den ene har siddet i en nøgle HR funktion, hvor han har haft beføjelser til at påvirke både civile og militære kompetenceforløb for hele organisationen i mere end 10 år. Den anden sidder i tilsvarende position og har gjort det i mere end 3 år. I interviewet af den første af de to (INF 4), udtaler han blandt andet:

"At du har eller jeg ikke har en akademiuddannelse, det taler man ikke om. Det er først i det øjeblik, man søger en stilling, hvor det kræves, at man har en akademiuddannelse, at man taler om det" (INF 4; T 11.04)

Udtalelsen er kommet i forbindelse med spørgsmål til den sociale arena i sergentmessen (Bilag 7, Fig. B7.3). Jeg kan derfor udlede to ting. Den ene er, at sergentmessen fortsat *er* en social arena og den anden ting er, at der umiddelbart *ikke* er verbale narrativer omkring akademiuddannelserne. I forbindelse med interviewet, kommer det, som sagt, frem at messen fortsat er en arena for narrativ forhandling, men også at det primært er den ene af de tre bataljoner, der benytter messen. Det betyder, at den sociale arena er mere begrænset end jeg umiddelbart havde indtryk af. Den anden del af mit spørgsmål går mod italesættelsen af akademiuddannelserne. Og til det svarer informant 4, at uddannelserne ikke bliver italesat imellem befalingsmændene. Og spurgt ind til, hvilke ændringer man ser hos personel, der har gennemført uddannelsen kontra personel, der ikke har, ser han ikke nogen forskel. Den eneste, han kan nævne, der har andre kompetencer end kollegaer uden akademiuddannelse er en kollega, der *har* gennemført en akademiuddannelse og er i gang med en diplomuddannelse. Om ham udtaler han, at hans skriftelige formidlingsevner er bemærkelsesværdigt gode, men at han på den anden side, ikke ved om det er en kompetence, der er opnået i forbindelse

¹⁵ Jeg har valgt *ikke* at analysere deres aktørpositioner yderligere, men accepterer det som en præmis for undersøgelsens fortsatte progression.

med uddannelserne. Det skal siges, at informant 4 *ikke selv* har gennemført en akademiuddannelse. Han nævner under interviewet også, at der er personel, der er irriteret over den ekstra arbejdsbyrde, der opstår i forbindelse med de befalingsmænd, der har fri til at gennemføre akademiuddannelserne.

Min umiddelbare tanke var, at måske findes de ikke (verbale artefakter) eller også leder jeg efter det forkerte – måske leder jeg efter viden, men uddannelsen er internaliseret, så den findes som færdigheder eller kompetencer, som kan være svære at afdække; i hvert fald med den metode, jeg har valgt. Jeg stod derfor over for et valg. Skal jeg forfølge efteruddannelsens tomme rum og fortsætte med en antagelse om, at der faktisk ikke er nogen mærkbar ændring, eller skal jeg fortsætte min undersøgelse mod spor af internaliserede kompetencer. De akademiuddannede siger, at de har lært noget, så derfor forfulgte jeg de internaliserede kompetencer og færdigheder og med det valg, har jeg også foretaget et fravalg af, hvilken betydning det har, hvis der ikke er sket en kompetenceudvikling hos de akademiuddannede. Så ud fra tesen "noget må de have lært, men det er ikke umiddelbart synligt i en kort målestok", så fortsatte jeg undersøgelsen den vej. I den forbindelse interviewede jeg, som før nævnt, endnu en aktør fra sergentmessen. Han (INF 5) er lidt yngre af levealder (46 mod den andens 54 år) og han udtaler:

"Dem der skal ind på Hærens Officersskole, får en hel akademiuddannelse og de får fri til at gennemføre den. Det hjælper den unge befalingsmand ret meget. De får en eller anden overhøjde. De taler bedre end de unge befalingsmænd. De taler på niveau med de ældre oversergenter eller ældre seniorsergenter. De kommer hurtigere på niveau med dem og de kan bedre komme igennem med det, de gerne vil igennem med. De analysere meget hurtigere opgaverne og de taler med på det akademiske sprog, som de unge officerer taler, hvor sådan en som mig, der ikke taler med på det sprog og derfor er længere tid om at komme igennem med det, jeg skal. Det ser jeg på dem, der har gennemført uddannelsen. Dem der ikke har gennemført uddannelsen lærer af dem, der har og derfor optager de også noget af det sprog, som dem, der har uddannelsen bruger. (INF 5; T 0.35).

Informant 5 har tilsyneladende observeret flere kompetenceændringer end informant 4. Han understreger og tydeliggør samme observation som informant 3, nemlig de sproglige kompetencer. Det er dog interessant, at de sproglige kompetencer ikke er anerkendt i samme grad som de militærfaglige færdigheder, som alle informanterne taler om. Informant 5 har ydermere observeret, hvad det betyder, når mellemlederne har opnået bedre sproglige kompetencer. Det sætter dem tilsyneladende i stand til at kommunikere bedre med foresatte, end dem uden akademiuddannelsen.

For at få det bekræftet messen som social arena, spurgte jeg informant 5 direkte om, hvordan messen benyttes til at koordinere, men også korrigere holdninger og adfærd. Til det svarede han:

"Vi bruger vores friområde til at pege retningen ud for de dem, der har brug for en retning og vi italesætter heroppe, hvordan vores historie skal komme igennem. Og det er helt nede fra, hvordan man skal stå nede på eksercerpladsen til, hvad der er nemmest, når man står ude i felten og skal gennemføre en "klar til kamp". Og der er det ret ofte, at os gamle siger, at det kan godt betale sig at du gør....til de yngre". (INF 5; T: 02.26)

Messen som social arena er en, ikke ubetydelig, aktør. I messen bliver det uformelle hierarki klarlagt. Det er jo ikke messen, der som sådan forhandler, men det er messen som et legitimt område til at translatere adfærd og det er præcis det, aktører handler om – at oversætte budskaber. Men det er

også interessant *hvem*, der er legitimeret til at lave den forhandling. Det ligger dog uden for dette projekt, at undersøge det nærmere.

For lige at få overblikket, vil jeg kort opsummere.

- De militære kompetencer er bredt respekteret og symboliseret med artefakter.
- De militære artefakter er aktører, som dagligt understreges i de hierarkier, der kendetegner den formelle militære organisation.
- De civile akademiuddannelser er ikke på samme måde anerkendt og der er delte holdninger til dem. De civile akademiuddannelser er derfor ikke på samme måde aktører, som de militære uddannelser.
- De akademiuddannede udvikler sproglige kompetencer, men de ældre befalingsmænd og officerer ser umiddelbart ikke værdien af det i militære sammenhænge.
- De sproglige kompetencer sætter de akademiuddannede i stand til bedre at trænge igennem med budskaber, særligt opad i systemet, men også at modtage budskaber, analysere og reflektere over dem.
- Der er udbredte frustrationer over at skulle undvære personellet, mens de studerer på akademiuddannelserne, da det belaster de øvrige kollegaer.
- Messen er en aktør, der blandt andet legitimerer adfærd blandt befalingsmænd – herunder også værdien af akademiuddannelserne.
- Akademiuddannelserne er internaliserede og vises dermed ikke som eksplicit viden.

For at blive mere konkret på hvilke kompetencer de akademiuddannede har og hvilke kompetencer de eventuelt mangler, spurgte jeg i interviewene ind til områder, hvor jeg forestiller mig, at der er behov for kompetencer i rollen som mellemlider. For at øge læsevenligheden, har jeg opdelt næste del af analysen i teknologiske og sociale kompetencer og afledt deraf, kompetencebehov eller kompetencegab. Formålet med er at undersøge de teknologiske og sociale kompetencer er som sagt, at identificere kompetencebehov, således at jeg kan diskutere hvilke kompetencebehov uddannelsen dækker og hvilke behov den ikke dækker.

Det er vigtigt at understrege, at ANT's ærinde jo er at nedbryde sproglig purifikation for at se det, der ikke umiddelbart er synligt. Normalt ville teknologi og kompetencer være sprogligt adskilte, ligesom sociale processer er ydre, mens psykiske er indre. Men med ANT som grundlag, er der ikke nogen distinktion mellem, hvad der er ydre eller teknologi, og hvad der er indre og kompetencer. Det får betydning for den måde, næste del af undersøgelsen blev gennemført på.

Teknologiske kompetencer

En af de ting der er tydelig, når man bevæger sig i det militære system, er den teknologi som soldaterne benytter. Vi hører ofte om droneangreb i Mellemøsten og man møder ind imellem en kampvogn på tung transport på en motorvej, men ellers er Forsvaret ikke særlig synligt i dagligdagen for de fleste. Men bag panseret på en kampvogn er der en, ikke ubetydelig, mængde teknologi, som sætter soldaterne i stand til at observere og identificere mål på lang afstand, for derefter at anvende våben med stor præcision for at nedkæmpe dem, ligesom teknologien sætter dem i stand til at kommunikere over store afstande og koordinere den våbenindsats, der gør dem effektive. Forsvaret har bevæget sig langt siden Dybbøl i 1864 og det får man en fornemmelse af, når man kigger ind i en kampvogn.

Teknologi har derfor en stor betydning for et militært system, men hvilken betydning har akademiuddannelserne for de teknologiske kompetencer hos mellemliderne? Den teknologiske viden

opnår soldaterne i et lukket militært kredsløb, hvor uddannelser gennemføres af soldater til soldater¹⁶. Så hvilken påvirkning har akademiuddannelserne på den måde, soldaterne opnår teknologiske kompetencer og eventuelt videndeler på. For at undersøge den vinkel nærmere, spurgte jeg i interviewene ind til de teknologiske kompetencer hos mellemliderne. Jeg stillede dem derfor en række spørgsmål om deres brug af teknologi i deres arbejde, hvordan de lærte at betjene teknologien og ikke mindst hvordan de håndterer betjeningsvanskeligheder.

Formålet med at undersøge deres teknologikompetencer er at be- eller afkræfte en hypotese om, at en mellemlider i en nutidig underafdeling betjener sig af så meget teknologi, at det er vanskeligt, dels at opnå kompetencen, men også at det har en betydning, hvordan man kan tilegne sig den teknologiske viden og deler den viden med andre. Tidligere ville ny teknologi blive introduceret ved de brugene enheder, *efter* at de var introduceret ved Forsvarets forskellige skoler. Så kunne soldaterne blive uddannet på dem, før de skulle betjene teknologien ved enhederne. Men den teknologiske tilgang har, særligt de sidste 15 år, været så massiv, at det ikke har været muligt at implementere, uddanne for derefter at anvende teknologien. En nutidig soldats kompetencebehov har derfor ændret sig markant fra tidligere. Mit indtryk er, at der *ikke* er en generel opmærksomhed mod den ændring af kompetencebehov og videndeling, som man kunne forvente med den teknologiske tilgang i Forsvaret.

For at undersøge fænomenet nærmere, har jeg suppleret de førromtalte interviews med fotografier af nogle af de tekniske systemer, en moderne underafdeling anvender og sammenlignet med de systemer, en tilsvarende underafdeling anvendte i 1960. Formålet med billederne er, at understrege den kompleksitet, mellemlideren opererer i og dokumentere, hvor omfattende det egentlig er. Fotografierne er en mindre byggesten i undersøgelsen af teknologiens betydning for mellemliderens kompetencer.

Allerede hurtigt i interviewene blev det klart, at de tre informanter, de to akademiuddannede og chefen, er relativt ubevidste om, hvordan de tilegner sig teknologisk viden. Da jeg hjælper dem på vej, ved at nævne nogle af de teknologier de anvender, nævner de alle tre specifikt kurser til betjening af for eksempel C2IS, som er et taktisk program, som anvendes til at planlægge og føre i felten. Derudover nævner de SAP, som er Forsvarets administrative system til håndtering af HR og logistisk, som for eksempel arbejdstid, Lagerstyring og reparationer og ikke mindst Office pakken, som de også alle benytter.

Spurgt ind til hvad de gør, hvis de ikke kan finde ud af at bruge systemet, nævner de kollegaer eller medarbejdere, som de kan spørge til råds og som de ved arbejder med systemerne til daglig. De nævner også de instruktører, som i sin tid har undervist dem i systemerne, som en mulighed for at få hjælp, hvis de er kørt fast i en teknologisk blindgyde.

Jeg har herunder, som før nævnt, illustreret de teknologiske forskelle på 1960 og 2018. Computere fandtes ikke i køretøjer i 1960, men i 2018 er der 3 alene til at få køretøjet til at køre – computerne har indflydelse på alt fra dæktryk, til olitryk i motoren, til hydraulisk tryk til rampen i hækken og justering af undervognen i forhold til terrænet. Når jeg så medregner computere i signalmidler (radiomateriel), kryptosystemer og intercom, som bruges til at soldaterne kan kommunikere internt i køretøjet og eksternt med andre enheder, så bliver antallet markant. Ud over det, er der også våbensystemer, der er gyrostabiliseret og monteret med termisk sigte, ud over en digital kikkert. Der er derfor kommet

¹⁶ Der er enkelte uddannelser, der gennemføres civil, men den langt overvejende del gennemføres militært.

markant meget mere materiel, som benytter sig af computere og som derfor er mere kompliceret og ikke så instinktivt at anvende, som det var i, for eksempel 1960.

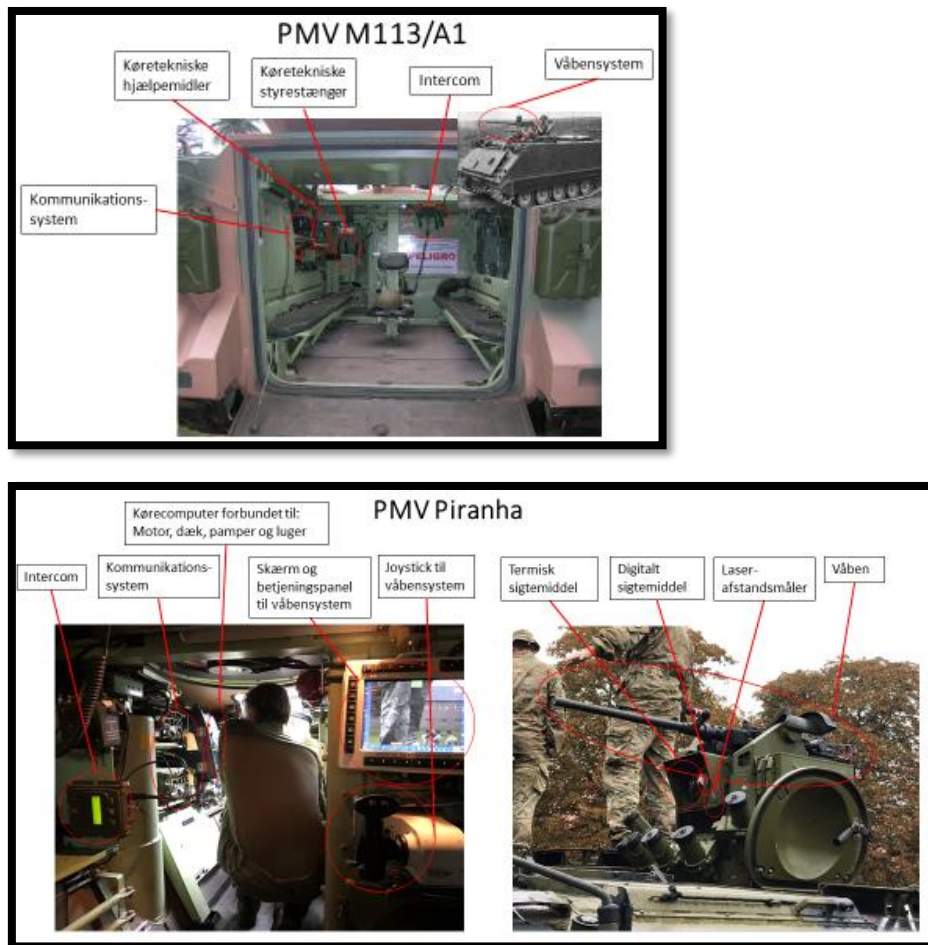


Fig 3.2 og 3.3 (Egen tilvirkning)

Selve våbenet på billedet herover, er i store træk det samme som i 1960, men betjeningen kræver langt mere teknologisk forståelse end på systemer der blev anvendt i 1960, som primært var mekaniske. Og hvad betyder det så for befalingsmanden? Det er tydeligt i interviewene, at der er en ændret opfattelse af, hvad en mellemleder skal kunne. I 1960 skulle han have teknologisk overhøjde i forhold til soldaterne, mens han i dag accepterer at have medarbejdere, der har specialviden, der overstiger hans egen. Eksempelvis siger informant 1:

" Hvis der er noget, jeg ikke forstår mig på, så kontakter jeg dem, der er ansvarlige eller dem, som afholder kurset....hvis det er noget brugermisforståelse, så spørger jeg dem, der sidder med det til daglig..." (INF 1: T 06.27)

Som det fremgår af citatet, trækker han gerne på viden fra en medarbejder på et lavere hierarkisk niveau, uden at stille spørgsmålstejn ved det. Det er svært at sige, hvordan det forholdt sig i 1960, men der var formentlig en generel holdning til, at befalingsmanden skulle have en faglig overhøjde. Det billede ser anderledes ud i dag, hvor det er udbredt accepteret, at personel længere nede i hierarkiet har faglige kompetencer på specialistniveau. Det er svært at sige, om det er et retvisende

billede af rollerne i Forsvaret, men det er min egen klare fornemmelse, at det er tilfældet og det understreges også i interviewene.

Og hvad betyder den tilsyneladende opblødning af hierarkierne og det stadig større behov for teknisk specialisering? Det vil have mange afledte effekter. Det kan have en betydning for magtforholdet, som jeg dog ikke vil komme ind på her, dels fordi jeg ikke har undersøgt det nærmere og fordi mit datagrundlag derfor vil være for spinkelt til at sige noget konkret om det. Der er derfor en afgrænsning her.

En stadig større teknisk specialisering vil betyde, at samarbejdet vil ændre sig. Befalingsmanden vil have behov for den ekspertise, som de forskellige specialister besidder. Det må betyde, at samarbejdet bliver mere gensidigt afhængigt, at befalingsmandens rolle ændrer sig til at skulle kommunikere strategier og befalinger til konstablene, ofte ved hjælp af teknologi, mens han også er blevet afhængig af dem som specialister og de specialer, de repræsenterer – han kan ikke blot erstatte en geværmand med en anden.

Hvor befalingsmanden tidligere havde teknisk overhøjde og at det var uomtvisteligt, at han vidste mere om systemerne end konstablene, så har det ændret sig i retning af, at han nu mere er leder af faglige specialer. Det kan betyde, at hans rolle som aktør, hvor han definerede rigtig og forkert betjening af teknologi, ændrer sig, så han i forhold til teknologien, mere får en rolle som aktant, hvor gendige respekt for faglighed betyder en ændret ledelsesstil. For at faglige specialister skal være mere ansvarsbevidste og fordrer det, at deres leder inddrager dem mere i ledelsesprocessen, end der var behov, eller mulighed for tidligere. Det kunne pege på, at der nu er behov for en mere demokratisk ledelsesstil, der kan fordre ansvarsbevidsthed hos konstablene og det vil fordre et befalingsmanden udviser mere tillid for at understøtte det.

Hvis jeg skal opsummere, så kan jeg sige, at for at understøtte konstablens rolle som specialist, er der et stigende behov for at befalingsmanden udøver demokratisk ledelse snarere end autoritær ledelse. Det kan betyde, at befalingsmanden får behov for flere verbale kompetencer, da kontrollen i stedet for at være tydelig, vil blive mere skjult, således at det kan understøtte den demokratiske ledelsesform. Den form for ledelse er mere verbal og han får derfor behov for at styrke sine verbale kompetencer.

Jeg har samlet følgende punkter til yderligere diskussion.

- I takt med den øgede teknologimængde, arbejder konstablene mere selvstændigt end tidligere og der er derfor behov for at befalingsmanden understøtter ansvarsfølelsen og selvstændigheden hos konstablen.
- For at kunne udvikle konstablens ansvarsfølelse og selvstændighed, bliver der udøvet en stadig mere demokratisk, involverende og tillidsbaseret ledelse, hvilket ændre befalingsmandens kompetencebehov imod større verbale kompetencer. Der er derfor et stigende behov for, at han bliver mere kommunikerende end tidligere.
- Der bliver også behov for en mere skjult kontrol, mod den tidligere mere åbne kontrol. Egenkontrol bliver mere accepteret, hvilket er en del af den tillidsbaseret ledelse.
- Der er et større behov for at mellemlederen hurtigt kan sætte sig ind i ny teknologi, og at han opbygger et uformelt netværk, der kan hjælpe ham i forbindelse med fejl eller vanskeligheder.
- Der er også et stigende behov for at han kan facilitere videndeling på alle niveauer af organisationen.

Jeg har forholdt mig yderligere til de teknologiske kompetencer i afsnittet om sociale kompetence, mens opsamlingspunkterne bliver diskuteret i kapitel 4.

Sociale kompetencer

Reassembling the social, som Bruno Latour har skrevet, handler dybest set om hvordan vi forstår sociale samspil. En altafgørende del af mit projekt handler netop om sociale fænomener og deres betydning for mellemledere og derfor er de sociale spørgsmål der blev stillet i interviewene ret interessante. Hvis jeg skal være mere konkret, så er mellemlederens væsentligste rolle, at få soldaterne til at skabe de resultater cheferne og den overordnede organisation har behov for. Hans rolle er derfor vigtig i forhold til at stille krav til konstablerne og dermed at håndtere konflikter, at styrke samarbejde, at bibringe soldaterne de færdigheder der giver dem kompetencer til at udføre deres del af organisationens opgaver.

Mellemlederen skal derfor kunne mestre en lang række sociale færdigheder, som kun sjældent er beskrevet særligt tydeligt og som er vanskelige eller måske umulige at måle, hvilket jeg også har beskrevet mere dybdegående i afsnittet om mit videnskabsteoretisk ståsted. Der er derfor en række kompetencebehov, som er utydelige, men betydende for mellemlederens virke og de resultater, han kan skabe og det er derfor interessant for dette projekt, at dykke ned i, hvilke sociale kompetencer han bliver bibragt på akademiuddannelserne og hvilke kompetencer, han måtte mangle.

Jeg vil i denne del af analysen fokusere på samarbejde, konflikthåndtering, problemløsning, for at undersøge de sociale kompetencer nærmere.

For at sætte konteksten, vil jeg lade Simon svare Sarah Elena.

Sjette brev

Kære Sarah Elena

Tak for dit brev, som jeg ikke forstod en bjælde af - men det var meget underholdende at læse alligevel og jeg tillod mig at læse det op for drengene. De rystede på hovedet og spurgte om de også kunne få nogle af de svampe, i helt sikkert spiser.

Vi er lige kommet hjem for den længste "operation", jeg nogensinde har været på. Øvelsen var helt oppe ved grænsen og vi endte i en skovlysning, hvor vi satte kommandostationen op. Normalt flytter vi den ofte - gerne flere gange i døgnet, men denne gang havde vi kun 3 stillingsskift på 4 uger. Det er helt udsædvanligt, men opgaven var at træne observation igennem længere tid, som optakt til at modstanderen sætter "grønne mænd" ind over grænsen for at opildne de mindre byer til at lave modstand mod os inden et stort angreb. Delingerne patruljerede derfor langs grænsen, mens vi blot skulle samle informationerne og sende dem tilbage til Bataljonen.

Det mærkelige var, at de første gange vi skulle skifte stilling og sætte op, knoklede drengene løs - selvom det stod ned i stænger og de våde sløringsnet var pænt tunge at arbejde med. Men da vi havde ligget i 3-4 dage og der ikke var mere at lave, så begyndte det hele at gå i opløsning. De gad ikke rigtigt barbere og soignere sig og de gad ikke længere at gå med sløringscreme - efter 12 dage, gad de dårligt nok at vedligeholde deres våben. Jeg tror det var lidt bedre for delingerne, der jo havde en opgave, men for os i kommando, var det et helvede. Jeg skulle hele tiden være efter dem.

Du ved at jeg er meget introvert og ikke særlig social og derfor har det fint med at underholde mig selv. Det mærkelige var da jeg efter et par uger foreslog drengene at vi kunne spille røvhul - kender du røvhul? Det er et kortspil, hvor det gælder om at komme af med sine kort - sidste mand er et røvhul og må hånes.

Da jeg begyndte at spille med, var det som om, drengene ændrede sig over for mig. Det var som om, at jeg ikke længere skulle være efter dem hele tiden - som om de respekterede mig på en anden måde end før. Det betød, at de selv begyndte at hjælpe hinanden med at holde orden og rengøre våben på skift. Jeg ved ikke om det havde noget med Røvhul at gøre, men det var påfaldende at det skete da jeg begyndte at spille med dem.

Næste gang du sidder med dine svampevenner, kan du måske spørge dem, hvorfor drengene opfører sig anderledes, når man spiller kort med dem, end når man ikke gør. Jeg er jo vandt til at de bare gør som jeg beder dem om, så det var en lidt mærkelig oplevelse.

Jeg håber, du har det godt og at du snart er færdig med din lektorting.

Mange hilsner

Simon

Der er nogle gennerelle opfattelser blandt informanterne om, hvordan man skal opføre sig som leder. De taler alle sammen om, hvordan man ikke skal tale med, eller behandle folk. Informant 3 siger for eksempel:

"Jeg ser stadig en oversergent stå og skælde en soldat ud på, fordi han i situationen mener det er den bedste måde at opdrage ham på og det ved vi alle sammen godt, at det ikke er, for det er der skrevet masser af bøger om. Men det er en meget menneskelig reaktion, når en soldat har leveret under norm igennem lang tid" (INF 3; T: 17.36)

Der er altså en norm, som siger, at man ikke skal skælde ud, men gøre noget andet. Tilsvarende siger informant 2, at man skal være autoritær, men ikke lede med magt og med frygt, ligesom han siger "vi gør det sammen" med en positiv glød i stemmen. Så der er en forforståelse om, at man ved at tale "pænt" til medarbejderne udøver den rigtige sociale adfærd over for medarbejderne, ligesom man ikke må være en brokkerøv. I forhold til ANT, er der her tale om en sort boks. Uanset hvad der kommer ind, skal det komme pænt ud. En medarbejder der ikke når sine opgaver, skal tilrettevises respektfuldt, en medarbejder der ofte kommer for sent, skal hjælpes til at komme til tiden. Alt sammen er adfærd, der er uimodsagt konsensus omkring.

Det er der ikke noget galt med. Men der er heller ikke nogen, der er skeptiske over for det. Informant 3 nævner, hvordan det var før, hvor det var almindeligt, at befalingsmændene skældte ud, eller råbte af de menige. En del – eller hele det holdningsskifte kan selvfølgelig godt stamme fra det omgivne samfund, hvor det, særligt på sociale medier, er blevet almindeligt med citater om hvordan ledere skal og bør opføre sig for at være gode ledere.

Det sociale felt er svært at arbejde med, fordi det er et felt, hvor min egen baggrund ikke giver mig klarsyn, men tværtimod, giver mig bias (som nævnt i afgrænsningen i kapitel 2). Så den rigtige sociale måde et udøve ledelse på, er også usynlig for mig selv. Så hvordan lærer man at udøve ledelse og hvad er det for nogle kompetencer akademiuddannelserne bibringer mellemlederne til sociale adfærd? Ifølge informant 3, som er chef med akademiuddannede mellemledere, er det:

"A, B eller C medarbejdere, der enten ikke har, er kommet mellemlangt eller langt med deres akademiuddannelse, det er ikke noget, jeg kan mærke i hverdagen. Altså, der er også fordi, mit eget "take" på ledelse ligeså meget er, at ledelsesteorier er rigtig fine, men du kan finde masser, der læser ledelsesteorier, der fatter absolut ingenting om, hvordan man omgås mennesker, eller leder mennesker. Så for mig er det derfor mere vigtigt, hvad det er for en erfaring, de har med sig – mere end hvad de har læst...Nogen kan måske bruge nogle af teorierne til at genkende en situation og så reflektere over den og dermed blive bedre... Jeg tror mere ledelse kommer fra erfaring eller fra, hvad skal man sige, arv og miljø" (INF 3, T: 11.49)

Så ifølge chefen bibringes kompetencerne mere af erfaring end af uddannelser, ligesom opvæksten blandet med medarvede evner er afgørende. Det vil jeg om et øjeblik vende tilbage til, men først vil jeg kigge på relationskortene (Fig B7.3) igen. Her bliver det tydeligt, at der er en relation mellem den studerende, studiegruppen, klassen og underviseren. Den relation vil selvfølgelig påvirke den studerende, ikke kun i forhold til den teoretiske læring, men også i forhold til diskussioner, samtaler mellem og under undervisningen, som også bidrager til holdninger til, hvordan ledelse skal udøves. I de sammenhænge, er der en hvis professionalisering, som hjælper den studerende i en retning, uden at det nødvendigvis er bevidst. Altså den studerende læser en teori, får det gennemgået i klassen,

diskuterer det i grupper¹⁷ og anvender den måske i sin opgave. Det betyder, at den studerende påvirkes af de valgte teorier og har sin bevidsthed i det, men der er også et fravalg, som den studerende ikke er bevidst om. Der er en mængde teorier, der ikke (og ikke kan) blive valgt. Det må betyde, at grundlaget for de holdninger, som den studerende normalt ikke er bevidst om, er en aktør og at den aktør definere den "rigtige" sociale adfærd og denne adfærd dels er skabt af underviseren holdning til ledelse, men også af det omgivende samfunds påvirkning.

Tilbage til informant 3's udtalelse om at ledelse kommer fra erfaring, arv og miljø, men ifølge førnævnte refleksion, er der også en ikke ubetydelig holdning til ledelse, som er kommet i stand ved diskussioner i et skolemiljø. Adspurgte til hvad ledelse er, svarede informant 1: "*ledelse er at balancere mange opgaver med god trivsel*" (INF1; T: 17.34). Det, at det skal være rart at arbejde, er et mønster jeg også kan genkende hos informant 2. Lederadfærd er derfor mere end bare erfaring, arv og miljø. Der sker en purifikation i klassen i forhold til social accepteret adfærd, som har udgangspunkt i nogle teorier, men som bliver til aktører gennem de diskussioner, der er i klassen og derfor påvirker mellemlederen ude ved enhederne. Så måske er det mindre vigtigt, hvilke teorier, der bliver undervist i, men mere vigtigt, hvad det er for nogle aktører der bliver skabt af diskussionerne i klassen.

Som Simon skriver til Sarah Elena, så kommer hans sociale adfærd på prøve under den lange indsættelse og det sætter måske meget godt tingene i perspektiv. Det understreges faktisk af alle tre informanter, der siger at mellemlederens rolle er den sværeste, da han ikke tilhører ledergruppen og ikke tilhører medarbejdergruppen – de står altså i paradokset mellem to grupper, som de ikke tilhører, men som de skal binde sammen. Det vil naturligt stille dem overfor daglige dilemmaer.

Hvis jeg skal summere op, kan jeg sige, at uddannelserne:

- bibringer mellemlederne sociale kompetencer til at indgå i en kompleks rolle i organisationen
- At mellemledernes evne til refleksion øges
- At kompetencerne er aktører, som definerer rigtig ledelse
- At de kompetencer delvis skabes i undervisningen i forbindelse med klassesdiskussioner.
- At det AU gør det lettere at blive socialt accepteret både oppe og nede
- At erfaring, arv og miljø også har stor betydning for den akademiuddannede som aktør

Det jeg ikke kom ind på er, om den måde at skabe adfærd og refleksion (aktør) er den mest effektive måde og om det er de kompetencebehov, der reelt er ved enheden.

Kompetencebehov (Mesoniveau)

For at stille skarpt på den effekt akademiuddannelserne har på organisationen, reflekterede jeg før over, hvilke kompetencer de akademiuddannede kom tilbage med. Inden jeg diskuterer videre i forhold til problemstillingen, vil jeg undersøge hvilke behov organisationen har. Ud over at have spurgt de akademiuddannede hvad de syntes var svært i jobbet og chefen, hvilke kompetencer han gerne så blev styrket hos mellemlederne, som en indikation på de behov organisationen har, så har jeg fået adgang til 9 studieprojekter (bilag 3) fra akademistuderende fra Forsvaret. Ved at holde deres problemformulering, som et udtryk for de kompetencer de oplever at mangle og deres konklusioner eller problemstillinger afhængig af opgavetypen, som et udtryk for de løsninger eller forståelser de opnår, får jeg et indblik i de kompetencer, de oplever organisationen mangler.

¹⁷ Gruppediskussioner og samtaleundervisning er typiske anvendte didaktiske undervisningsformer på AU.

Kondenseret handler projekterne om:

- implementering af ny teknologi – 1 stk.
- kultur og motivation 5 stk.
- kompetenceudvikling 2 stk.
- fastholdelse, som i øvrigt også er et tema i flere af kultur og motivationsemnerne 1 stk.

De studerende oplever, at kulturen fastholder nogle uheldige arbejdsmønstre, som i forbindelse med rutinearbejde eller omorganisering påvirker motivationen hos mellemlederne og at mellemlederne derfor søger væk fra enhederne eller ud til civilt arbejde. Alle 9 har skrevet opgaver inden for kultur, motivation og enten rutine eller forandringer, som kilde til deres opgaver. Det er ret signifikant.

Under mine interviews med de akademiuddannede, som jo altså gerne skulle have opnået de kompetencer, som kunne sætte dem i stand til at navigere i de nævnte emner, spurgte jeg til, hvilke opgaver, de syntes var svære. Til det svarede informant 1:

"Det er en udfordring, når jeg skal have de gamle medarbejdere til at gøre tingene anderledes – de videndeler ikke. De sidder med hvert deres lille område og så videndeler de ikke. Når jeg skal have dem til det, så er det svært." (INF. 1; T 19.02)

Han fortsætter med at tale om, at når han gentagne gange har taget en i at gøre noget forkert og når han har sagt det til ham mange gange før, at så bliver han lidt kontant og det er svært når man også har civile, der er mere følsomme over for kontant tale (autoritær ledelsesform). Han er derfor udfordret i sin kommunikation med de civile. Men hans største udfordring er, at de er for få folk og at dårlig planlægning oppefra gør, at de ikke kan nå at udføre de pålagte opgaver. I den forbindelse er de også i gang med en omlægning af opgaver og den måde, de bliver udført på. Hans udfordringer er altså "vanskelig samtaler" og forandringsprocesser.

Den anden akademiuddannede nævner, at han i starten havde det svært, når han kom ud til de erfarne konstabler – at han var mindre erfaren end dem, men at han skulle lede dem. Han nævner, at han nu har en funktion, hvor han taler mere med foresatte, og at det derfor er nogle andre kompetencer, han har behov for.

Alle informanter nævner at det er en udfordring at undvære det personel, der er væk på uddannelse og at de andre skal kompensere for den tid de studerende er væk.

Det er klart at spektret af udfordringer bliver mere bredt og nuanceret, når der bliver stillet spørgsmål ved det i et interview, hvorimod der til en skoleopgave ligger en implicit begrænsning, når der kun skal skrives om ét emne. Men der tegner sig alligevel et billede af en kultur – sådan har vi altid gjort, blandt medarbejderne og ønsket om at ændre den kultur.

Når jeg kigger projekterne igennem hæfter jeg mig ved, at 6 af projekterne beskæftiger sig med kultur, men at begrebet i opgaverne ikke defineres nærmere. Jeg er klar over, at der ikke er et krav om det på akademiuddannelsesniveau, men det er tankevækkende, at så mange beskæftiger sig med det begreb, men at de ikke definerer det.

Det kan betyde flere ting. Det kan måske være udtryk for, at seks af de studerende har haft den samme underviser¹⁸ og at underviseren har været særligt optaget af emnet, eller på anden vis har haft en

¹⁸ Det har ikke været muligt at undersøge hvem der har undervist de studerende, da alle projekterne har været anonymiseret inden jeg fik dem. Jeg ved dog, at mindst to undervisere har indgået i undervisningen.

relation til begrebet. Men det kan også betyde, at de studerende er særligt udfordret af behovet for at påvirke en stærk kultur, eller er influeret af en stærk kultur, som de gør oprør mod.

Kulturen kan dække over mange ting. Den kan dække over mange opgaver initieret af politikerne, men tilsvarende manglende ressourcer og afledt deraf en høj medarbejderomsætningshastighed. Men det kan også dække over at erfaringerne fra krigen i Irak og Afghanistan skaber et ønske om høj faglighed, men at forsvarsets top har gjort op med den tænkning og at der derfor, fra Forsvarets top, er et ønske om en anden, måske mindre faglighed. Det vil betyde, at kulturen dækker over en fagfaglig selvforståelse imod et politisk ønske om "netop nok", for at frigøre ressourcer til andre politiske dagsordner.

Jeg kan ikke komme det nærmere, men forbinder kulturbegrebet med et upræcist sprogbrug, som kendetegner organisationer, der har mindre fokus på sproget og måske mere på handling. Det upræcise sprogbrug, kan måske også forklare, at jeg ikke kunne finde nogen verbale artefakter, da de gemmer sig under gennerelle vendinger, som eksempelvis kultur.

På projekterne kan jeg også se en større diversitet i de opgaver mellemlederne løser, som igen understreges af den store mængde teknologi, de anvender. Diversitetsbehovet opstår blandt andet også på grund af medarbejderomsætningshastigheden, som fire af mellemlederne også nævner i deres opgaver.

Så af nye kompetencer, der er blevet tydelige, særligt efter gennemgang af de studerendes opgaver er, behovet for omskiftelighed i forhold til funktion, men også i forhold til at sætte sig ind i ny teknologi. Da kompleksiteten stiger i organisationen, blandt andet på grund af nye opgaver i Forsvaret, men også, igen, på grund af tilgangen af ny teknologi, er der et større behov for fleksibilitet udtrykt ved behovet for et øget læringsevne og større refleksivitet.

Det er flere steder tydeligt, at Forsvaret er i en brydningstid, hvor kompetencebehovene ændrer sig. Eksempelvis siger chefen:

"det er min påstand, at vi som enhed får langt mere ud af, at han render rundt ude i terrænet end, at han sidder og læser en akademiuddannelse. Og i forhold til hans egen udvikling, tror jeg også, at han vil udvikle sig mere hvis han bliver puttet ind i den der akse sammen med sin gruppe og står for vedligeholdelse og klargøring af gruppen" (INF 3; 18.15)

Et andet sted siger han:

"Jeg kan sagtens medgive, at det er godt givet ud, at de uddanner sig på de her akademifag, men omvendt må jeg bare sige, at det niveau, jeg føler, man har bragt det op på, og den umiddelbare opgave befalingsmanden skal løse, ikke helt svare til hinanden – og den tid, de bruger på det – de fleste vil bruge det civilt eller fordi de vil ind på HO¹" (INF 2: T 25.51)

Chefen udtrykker altså det dilemma, som kan ses af behovene fra tidligere tider, hvor enheden skulle fungere netop som en enhed og så det den mere komplekse side af de kompetencebehov enhederne oplever nutidigt, som er væsentlig anderledes end tidligere.

Kapitel 4, diskussionen

Efter at have analyseret dataene, har jeg samlet de spørgsmål og refleksioner, jeg fandt i dialogerne (kapitel 3), for at sætte dem i perspektiv i forhold til hinanden. Dette kapitel handler altså om at sætte de forskellige aktører overfor og i forhold til hinanden. Men først vil jeg lade Simon skrive et sidste brev.

Syvende brev

Kære Sarah Elena

Det har været et stykke tid siden jeg har hørt fra dig. Hernede er der sket de vildeste ting hernede. Vi har det alle godt, men vores opgaver fik en dramatisk drejning den anden dag.

Jeg mødtes med Søren (den gamle seniorsergent) i baren, hvor vi jo har snakket mange gange tidligere. Jeg har aldrig rigtigt fundet ud af, hvad han laver - nå men vi står altså i baren og han har købt en drink til os. Pludselig kommer 6 betjente ind af døren til baren - de to går hen og blokerer dørene til toilettet og to blokerer nødudgangen. Søren bliver helt bleg og kamsveder - så rejser 5 af gæsterne fra bordet ved siden af baren sig op og stiller sig omkring Søren og mig. De hiver ID skilte frem og taler højt på deres lokale sprog, hvorefter de lægger Søren i håndjern - han siger ikke noget, mens han bliver ført væk.

Det danske militærpoliti kommer derefter ind og beder mig følge med. Jeg bliver ført ind på det hotelværelse, vi bruger som kommandokontor, hvor jeg bliver sigtet efter den militære straffelovs § 29 (tilvejebringelse af informationer til fordel for fjenden).

De spurgte en hel masse om mit forhold til Søren - hvor jeg kendte ham fra og hvor godt jeg kendte ham og hvad jeg havde fortalt ham og så videre. Jeg kunne jo ikke fortælle så meget om ham, for jeg ved egentlig ikke ret meget om ham, andet end han er vældig flink og meget interesseret i hvordan vi opererer i dag. Jeg er stadig sigtet, men blev løsladt med det samme bagefter.

Jeg ved ikke hvad der er sket med Søren, men jeg kunne forstå på kommandobefalingsmanden fra 2. kompagni, at Søren også havde spurgt ham om en masse.

Nå - mega drama, men jeg er ok, selvom jeg jo er lidt rystet.
Jeg håber snart at høre fra dig.

Mange hilsner

Simon

Jeg vender tilbage til betydningen af brevene senere. Nu vil jeg først diskutere, de tre områder, jeg arbejdede med i dialogerne, nemlig:

- Artefakter
- Teknologiske kompetencer
- Sociale kompetencer

De militære kompetencer var stærkt repræsenteret ved artefakter, mens akademiuddannelserne ikke var (s. 32). De militære artefakter er aktører, der fastholder det hierarkiske system, der kendetegner den formelle organisationer. Akademiuddannelserne er ikke aktører, men de akademiuddannede er, og der er delte holdninger til dem. Der er ikke eksplicite spor af akademiuddannelserne, men de akademiuddannede opnår nogle sproglige kompetencer, der sætter dem i stand til at modtage opgaver, analysere dem og trænge bedre igennem, særligt opad, i systemet. Det skal også bemærkes, at fraværet af personellet afstedkommer konflikter i organisationen.

Den **øgede anvendelse af teknologi i Forsvaret**, har ændret konstablernes rolle, som er blevet stærkt specialiseret, hvilket medfører et andet behov for ledelse. For at understøtte konstablernes ansvarsfølelse og selvstændighed, er der voksende behov for involvering af dem i beslutninger og dermed en mere demokratisk ledelsesstil. Der er derfor også et mindre behov for ydre kontrol. Da den ændrede ledelsesstil øger behovet for kommunikation, stiller det større krav til mellemlederens verbale kompetencer (s. 39). Der er ligeledes et større behov for at mellemlederen hurtigt kan sætte sig ind i ny teknologi, og at han kan danne et netværk, han kan trække på, når der er teknologiske problemer. Slutteligt er der også et øget behov for, at han skal kunne facilitere videndeling på alle niveauer af organisationen.

I forhold til **det sociale niveau**, fandt jeg frem til, at akademiuddannelserne understøtter mellemlederens sociale kompetencer, som han har behov for, da hans rolle i organisationen bliver mere kompleks. De verbale og sociale kompetencer hjælper mellemlederen til nemmere at blive accepteret både oppe og nede i organisationen.

Så hvad betyder de tre elementer i forhold til hinanden og hvad siger de ikke noget om, det vil jeg belyse i det efterfølgende.

At de militære kompetencer er stærkt udtrykt ved artefakter er der ikke noget unaturligt i. Artefakterne er skabt gennem mange hundrede års historie, hvor også sproget har været mindre fremtrædende. Med nutidige øjne, kan det måske undre, at man for et stykke metal på et bånd for at drage langt væk som et politisk redskab, med risiko for liv og førlighed. Men krigen har ændret sig og udspiller sig måske i større grad ved hjælp af algoritmer i et computernetværk, end på tværs af et terræn.

Jeg har undervejs bemærket, at dem jeg interviewede nemmere kunne forholde sig til konkrete færdigheder end til abstrakte kompetencer. Hvis man tager en akademiuddannelse i softwarekonstruktion, kan man, efter gennemført uddannelse, programmere en computer, mens man som akademiuddannet i finansiel rådgivning naturligt efterfølgende kan arbejde som bankrådgiver. Men når vi taler om akademiuddannelse i ledelse, er der ikke på samme måde tale om en specialisering. Der er ikke på samme måde konsensus om begreber, som der er i specifikke brancher. Da jeg ikke fandt visuelle artefakter i forbindelse med akademiuddannelserne, ledte jeg efter verbale artefakter, men fandt umiddelbart ikke nogen (i hvert fald ikke tydeligt). Det betyder ikke, at de ikke er der, men at de måske er mindre accepterede end begreber fra branchespecifikke

akademiuddannelser. Så når "if/then" sætningers betydning er entydigt defineret i softwarekonstruktion, ligesom debet og afkastningsgrad er i finanssektoren, så er kultur og motivation ikke på samme måde defineret i ledelseslitteraturen. Ledelseslitteraturen er måske mere påvirket af trends og filosofiske betragtninger, da de er sprogligt og sociologisk forankrede og da man dermed ikke kan se de samme resultater af dem, som man kan når et computerprogram virker, eller et regnskab ender med to streger under.

Men det er ikke det samme som at uddannelserne ikke virker. Det er blot et udtryk for, at uddannelserne påvirker noget andet. Da jeg fik gravet lidt dybere ned i de sociale kompetencer hos de akademiuddannede, var det tydeligt, at deres selvforståelse var ændret og at de lettere opnåede accept både oppe og nede i organisationen. Deres sproglige kompetencer sætter dem altså i stand til at fungere bedre socialt.

ANT opererer med sorte bokse, som er enheder, der ikke stilles spørgsmålstejn ved. I forhold til de militære artefakter, stilles der ikke spørgsmålstejn ved dem.

"A black box contains that which no longer needs to be considered. All that is of interest is the input and the output. If input and output reliably link, then the work that has gone into making the black box loses relevance" (Michael, 2017, p. 154)

Men i et ændret behov for samarbejde, organisering og dermed en ændret rolle for mellemlederen, er der måske nogle af de sorte bokse, der bliver åbnet og stillet spørgsmålstejn ved og i den forbindelse ophører de eller ændrer karakter. Så fra at hierarkierne engang var aktører, som definerede rigtigt og forkert, har de måske taget en retning mod aktanter, hvor de blot har oversat uden at fortolke, for til sidst at blive sorte bokse, der ikke har brug for at blive betragtet, da de er alment accepteret.

Men sorte bokse kan blive åbnet igen og der kan blive stillet spørgsmålstejn ved dem, for eksempel foranlediget af ændrede sociale behov, som igen er igangsat af teknologisk udvikling og udvikling i det omgivne samfund. Det kan enten ske som en transformator proces, hvor ændringen sker hurtigt, eller som en akkomodativ proces, hvor ændringen sker gradvist iterativt.

De sproglige kompetencer, kan altså være dem, der bibringer nye sorte bokse, der enten udkonkurrerer de gamle hurtigt, eller gradvist. Det interessante ved den ændring er, at de informanter, jeg interviewede, ikke var opmærksomme på den ændrede sproglige kompetence. De havde ikke et vokabularium der kunne dække de nye kompetencer. Så når softwarekonstruktøren kan programmere i Java og en bankrådgiver gennemskue et privatregnskab, så kan den akademiuddannede i ledelse, ikke på samme måde fortælle, hvad de kan. Så til de akademiuddannede i Forsvaret, jeg har undersøgt, er der ikke en måde, hvorpå de kan redegøre for de kompetencer, de har opnået, måske derfor er der konsensus blandt BM om, at de godt vil høre om det bløde ved ledelse – de er mere teoretisk interesseret, som informant 3 udtalte. Det leder mig til at tænke, at måske der er behov for et sprog der kan beskrive kompetencer bedre end i dag, et som kan beskrive de kompetencer, de opnår.

Kompleksitet

Det er tydeligt, at de opgaver mellemlederne løser, på flere måder er udfordret af kompleksitet. Den teknologi, de anvender er markant mere kompleks at anvende, end tidligere. Jeg har også flere gange nævnt, at kamppladsen er blevet mere kompleks, uden at jeg er gået i dybden med det. Jeg har berørt det i forbindelse med paradokser og dilemmaer, hvor soldaterne skal træffe kampafgørende beslutninger, som de ikke tidligere har haft kompetencerne til. Jeg vil i det efterfølgende forholde mig

til den teknologiske kompleksitet. For at forstå de perspektiver har jeg sat undersøgelsens resultater i forhold til hinanden. Grafisk ser det ud som herunder. (SA i mikroniveau).

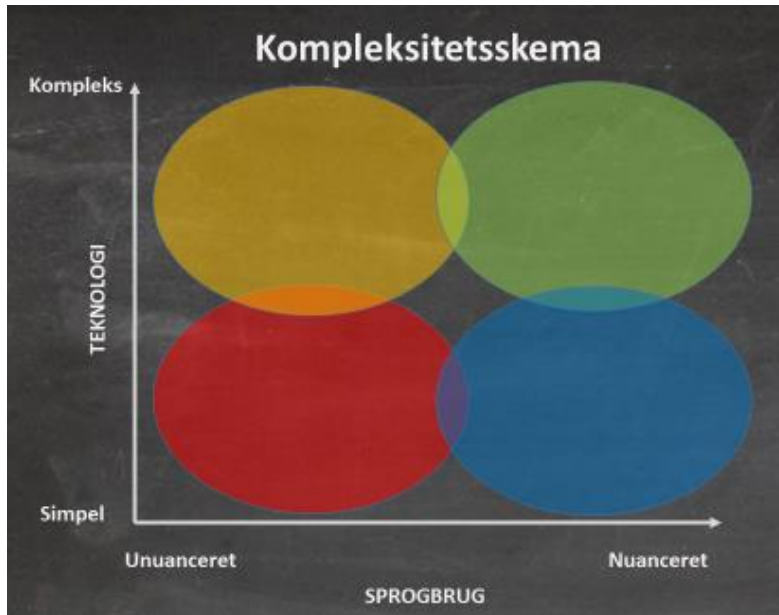


Fig 4.1 (Egen tilvirkning)

I det **røde felt** findes Forsvaret i 1960 – som også er den periode Søren (Simons samtalepartner i baren) referer til. Teknologien var simpel og positioner var udtrykt med artefakter. I den periode var der behov for hurtige beslutninger og våbensystemer var et gevær i hænderne på en soldat, der kunne bevæge sig langt, da han var trænet i at gå. Fysisk styrke og mekanisk snilde var de vigtigste færdigheder for soldaten, mens mellemlederens rolle var at "oversætte" officerens strategi til effekt på slagmarken.

I det **blå felt** finder vi den tids (1960) typiske officerer (A-officerer), som havde en studentereksamen og en uddannelse fra Hærens Officersskole, der var mere teoretisk end praktisk funderet. Officererne analyserede og udtænkte strategier, mens befalingsmændene fik soldaterne til at udføre dem. Samlet var enheden som en maskine, hvor soldaterne var den udførende del.

I dag er våbnene blevet meget mere kompliceret og de systemer, de er en del af, er derfor blevet mere komplekse. De soldater, der betjener systemerne er derfor blevet tekniske specialister der besidder evnen til at betjene den software der skaber systemet eller binder det sammen. Den type soldater finder vi i det **gule felt**.

Som det måske fornemmes af brevene fra Simon til Sarah Elena, er operationsmønstrene, ligesom våbensystemerne blevet mere komplekse. Særligt Simons sjette og syvende brev, afspejler nogle af de dilemmaer og paradokser, som de skal kunne navigere i. Der er flere hensyn at tage, end der var tidligere. Jeg har i kapitel 2 fortalt om nogle af de dilemmaer og paradokser soldaterne nutidigt opererer i, ligesom jeg har refereret til militærmanualen, som skal hjælpe soldaten i svære beslutninger. Der er derfor behov for anderledes måder at reflektere over og træffe beslutninger på. For at hjælpe mellemlederen til at træffe de beslutninger i et komplekst operationsmiljø, så komplekse våbensystemer i sidste ende kan bringes i anvendelse, er der behov for andre kompetencer end der var tidligere.

Til at styrke mellemlederens refleksions og beslutningskompetence, er akademiuddannelserne et udmærket værktøj. De skaber en sproglig kompetence, som potentielt styrker mellemlederens bevidste refleksion og sætter ham i stand til bevidst at træffe beslutninger, der dels kan udfordre officerens beslutningsgrundlag, men også håndtere soldatens udvikling mod at træffe selvstændige afgørelser og understøtte, at han selvstændigt udvikler sig.

I det **grønne felt** findes både løsninger på de komplekse retninger Forsvarets og dermed mellemledernes udvikling har taget, men også en mulig løsning på de dilemmaer og paradokser, det har ført med sig. Løsningen er en udvikling af de sproglige kompetencer, så refleksioner og beslutninger bliver bevidste og transparente, men den har jeg ikke set spor af i undersøgelsen.

Mellemlederen har i det grønne felt en større forståelse af, hvordan organisationen hænger sammen, det hjælper den akademiuddannede, når vedkommende eksempelvis deltager i seminarer eller samarbejde med chefer med højere rang. De akademiuddannede ved, at et ord kan gøre en forskel på en sætning og at det har en stor betydning for udkommet af samtalen.

Ledelsesrum

Jeg har flere gange undervejs i undersøgelsen kredset om begrebet ledelse. For at sætte det tydeligt i perspektiv i undersøgelsen, da det er et væsentligt element i mellemlederens rolle, har jeg i det efterfølgende beskrevet det mere indgående. Men først har jeg defineret begrebet. I det efterfølgende forstår jeg ledelse som:

"Leadership is the ability of an individual to influence, motivate, and enable others to contribute toward the effectiveness and success of the organization" (Yukl, 2013)

Ledelse er altså et individs evne til at influere, motivere og muliggøre andres bidrag til organisationens effektivitet og succes. Så indeholdt i ledelsesprocessen er at skabe resultater gennem andre.

Så for at forstå mellemlederens rolle som leder, har jeg illustreret det med nedenstående model. Modellen udpeger de væsentligste hovedretninger, hvor akademiuddannelserne støtter mellemlederens kompetencer og deri findes den oplevede anvendelighed af uddannelserne. Modellen tager udgangspunkt i ledelse, som den proces at skabe resultater gennem andre. Der er derfor fem væsentlige områder, hvori anvendeligheden af uddannelserne kan ses. Første pil (A) er et udtryk for ledelse af medarbejdere. Det er typisk i forhold til medarbejdere, vi normalt tænker ledelse (som er den primære uddannelse mellemlederne uddanner sig inden for). B er et udtryk for ledelse af sidestillede og her skabes resultaterne gennem kollegaer. C er et udtryk for ledelse opad, som er den disciplin mellemlederne udøver, når de blandt andet deltager i seminarer med foresatte. D er et udtryk for selvledelse, som eksempelvis er den proces, der anvendes, når man reflekterer over egen læring eller udvikling. Det skraverede felt er det område der kan beskrives som ens personlige "ledelsesrum", altså det område, hvor man har uformelle beføjelser og kompetencer til at udøve sin indflydelse:

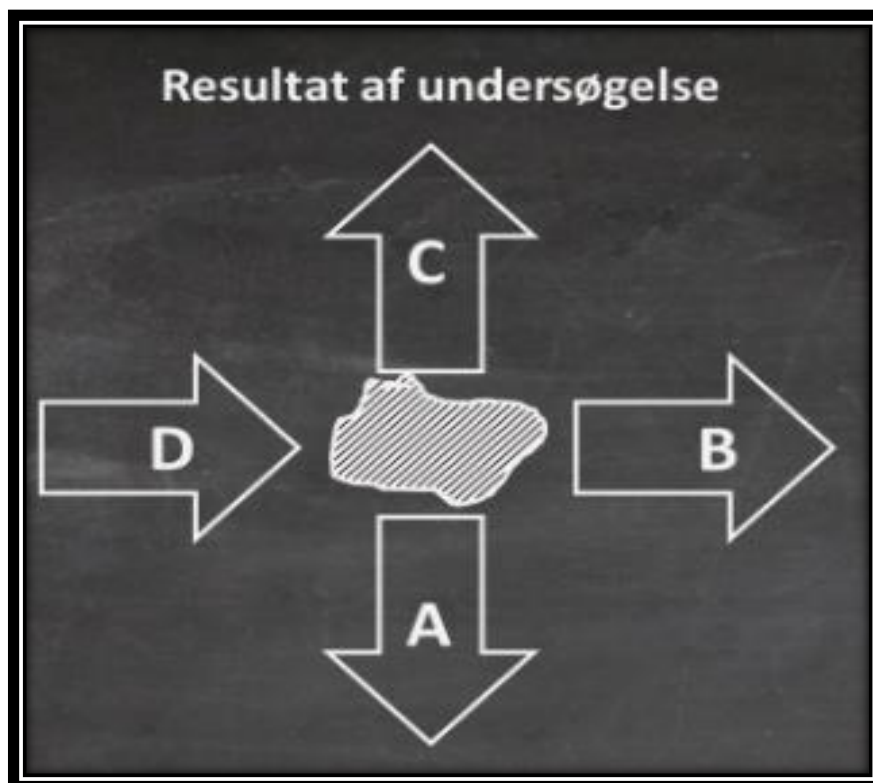


Fig. 5.1 (Egen tilvirkning)

Den oplevede anvendelighed af akademiuddannelserne, havde jeg forventet primært lå i felt A, men resultatet var ikke *primært* anvendeligt i den retning, selvom det at lede tillidsbaseret og demokratisk, for at udvikle konstablernes selvstændighed og ansvarsfølelse, ikke er uvæsentlig, så er det mere en *sekundær* effekt. Jeg har derfor suppleret modellen med tre retninger mere, hvor anvendeligheden også blev oplevet.

I forhold til felt A, er akademiuddannelserne blevet en aktør, der definerer god ledelse som demokratisk og tillidsbaseret. Den ledelsesform støtter de menige (konstablerne) i at udføre deres opgaver som specialister, ved at udvikle deres selvstændighed og ansvarsbevidsthed.

I forhold til felt B, smitter de sproglige kompetencer og hjælper dermed til, dels at udvikle den sproglige kompetence hos de ikke akademiuddannede mellemledere, men også til at udvikle deres refleksivitet.

I felt C oplevede respondenterne den største udvikling, idet de oplevede, at det satte dem i stand til at indgå mere kompetent i dialoger med foresatte. Den stærkere sproglighed gjorde, at de bedre kunne udfordre foresatte og dermed udfordre foresattes planer og dermed organisationens samlede resultat på slagmarken.

Felt D, som er den indre proces, de har gennemlevet, har som C, været signifikant. De oplevede sig selv mere kompetente og styrket i dialoger med andre – særligt foresatte. De oplevede også en større bevidsthed om egne kompetencer uden at de dog kunne sætte ord på det.

Samlet set har de sproglige kompetencer givet mellemlederne at større ledelsesrum. Ledelsesrummet er med til at definere dem som aktører, hvor de gradvist overtager rollen fra de kollegaer, der ikke har en akademiuddannelse. Sidstnævnte bliver derfor gradvist reduceret til aktanter.

Afslutning

Jeg har i de dette kapitel reflekteret over de fund, jeg gjorde i kapitel 3, hvor den primære analyse fandt sted. Jeg har for at lette forståelsen lavet en model, der viser den ændring Forsvaret som organisation har gennemgået/gennemgår og i den fundet anvendelsen af akademiuddannelserne. Jeg er derfor fremme ved afslutningen af undersøgelsen og klar til at trække de væsentligste læringspunkter ned i en konklusion.

Kapitel 5, konklusionen

Jeg har i dette kapitel trukket de væsentligste elementer frem fra analysen og den efterfølgende diskussion, for at konkludere på min problemformulering. For at bevare systematikken fra problemformuleringen, har jeg først besvaret de tre arbejdsspørgsmål, jeg indledte undersøgelsen med for derefter at konkludere samlet på hovedspørgsmålet. Da jeg ikke fandt visuelle eller tydelige verbale artefakter, at bygge undersøgelsen på, er resultaterne primært fremkommet ved hjælp af de refleksioner, jeg har haft efterfølgende. Mine refleksioner er blevet bekræftet af den supplerende empiri, jeg indsamlede i form af mikrointerviews undervejs. Jeg har til slut samlet det væsentligste af mit resultat en teori (model), som jo er det, der er målet med den abduktive metode og beskrevet indholdet i modellen samlet. Det kan derfor føles som om, der kommer gentagelser, men konklusionerne besvare forskellige nuancer af problemformuleringen.

Det første spørgsmål relaterer sig til hvilke kompetencer mellemlederne opnår med akademiuddannelserne ved Livgarden. Jeg har i den forbindelse fundet flere kompetencer, om end det var vanskeliggjort af, at der ikke var visuelle artefakter af uddannelserne at støtte sig til, ligesom de verbale artefakter nærmest var ikke eksisterende. Det jeg dog kunne konstatere var, at mellemledernes sproglige kompetencer var øget. Det kom til udtryk dels i deres egen oplevelse af, at kunne indgå i dialoger på tværs af hierarkier, ligesom det sætter dem i stand til at indgå mere smidigt i samarbejde på tværs af i organisationen. Den øgede sproglige kompetence, styrker både indirekte og direkte kvaliteten af kommunikationen i organisationen, ligesom det har en afsmittende effekt på de mellemledere, der ikke har gennemført en akademiuddannelse. Den styrkede kommunikation vil formentlig bidrage til bedre samarbejde mellem top og bund.

Den forbedrede kommunikation er indikationer på, at de akademiuddannede indtager rollen som aktører, der oversætter, legitimerer og udfordrer forståelser og adfærd bredt i organisationen og dermed er med til at sætte en ny retning for organisationen. Igennem den rolle udfordrer de også officerens rolle, som dermed også bliver ændret.

Med den øgede sproglig kompetence følger også en øget social forståelse og kompetence som underbygger mellemlederens uformelle indflydelse. Med nye begreber evner mellemlederne dermed også at kunne reflektere mere nuanceret og mere bevidst end de kunne tidligere. Den mere bevidste refleksivitet kommer til udtryk i dialoger med både foresatte, kollegaer og efterstående.

Det andet spørgsmål forholder sig til de kompetencebehov mellemlederne ved Livgarden har. I forhold til det spørgsmål, kan jeg sige, at akademiuddannelserne dækker et behov for at understøtte og udvikle en større grad af selvstændighed og ansvarsfølelse hos konstabelgruppen. Behovet for selvstændighed og ansvarsfølelse er mere udtalt som følge af en stadig stigende grad af specialisering med baggrund i en øget teknologisering i Forsvaret. Den mere refleksive adfærd hos mellemlederne understøtter både en mere tillidsbaseret ledelsesstil¹⁹, men også en demokratisk ledelsesform, som understøtter konstabelgruppens udvikling af kompetence som specialister.

Akademiuddannelserne dækker også et behov for, om end i lille omfang, facilitering af videndeling og samarbejde på tværs af den formelle organisering, som bidrager til mere effektive operationsmønstre på kamppladsen.

Sidste arbejdsspørgsmål havde til hensigt at afdække hvilke kompetencebehov akademiuddannelserne *ikke* dækker hos mellemlederne ved Livgarden. I den forbindelse kom jeg frem

¹⁹ Ledelsesstilen er fremkommet i refleksioner og dialoger i projektet, men er ikke undersøgt nærmere.

til, at sproget i akademiuddannelserne (primært i ledelse) er mere upræcist end i andre fagområder inden for akademiuddannelserne. De bidrager dermed ikke til en mere koordineret forståelse af ledelse og ledelsesadfærd på et sprogligt niveau, som man måske kunne forvente af et fagområde på akademisk niveau (primært i ledelse). Men det er dog tydeligt, at den mere demokratiske og tillidsbaseret ledelsesstil udspringer af Akademiuddannelserne.

Uddannelserne dækker heller ikke til fulde, et øget behov for eksplicitering af teknologisk forståelse og læring, videndeling og refleksion (mellemlederne opnår ikke et vokabularium, der understøtter det). Det er derfor sværere for dem at sætte ord på den udvikling, de har gennemgået.

På baggrund af undersøgelsen, kan jeg derfor konkludere, at akademiuddannelser øger mellemledernes sproglige kompetencer og at de derved opnår et større ledelsesrum, som gradvist gør dem til aktører, hvorfra de bidrager til at udfordre og udvikle medarbejdere, kollegaer og chefer. Jeg kan også konkludere, at forståelsen følger med sproget og da den verbale udvikling er en væsentlig del af kompetenceudviklingen udvikler det deres egen refleksivitet. Jeg antager derfor, at uddannelsesretningen er mindre vigtig, da det er det generelle sproglige niveau der øges og at refleksionerne som følge deraf udvikles undervejs. Det betyder også at mellemledere uden akademiuddannelse gradvist reduceres til aktanter, der mere passivt bidrager til organisationens virke.

I forhold til de behov der ses ved Livgarden, er det tydeligt, at den øgede teknologisering, samt det stadigt mere komplekse operationsmiljø, stiller mellemlederen over for dilemmaer og i paradokser, som kræver et større fokus på refleksivitet, teknologisk læring og videndeling. Akademiuddannelserne udfylder ikke målrettet det behov og opfylder derfor kun delvist behovet.

Flemming Ulrich Østergaard

Kapitel 6, Perspektivering

Jeg har i dette kapitel primært fokuseret på egen læring, samt den afledte effekt uddannelserne har på organisationen, i form af den ændrede sproglighed hos de akademiuddannede. Jeg har derfor afsluttet kapitlet med nogle ubesvarede spørgsmål, som kunne være interessante at forfølge yderligere.

Som et væsentligt element i projektet, har jeg erfaret at, det er problematisk at tro, at man med et abduktivt undersøgelsesdesign, kan gennemføre imperiindsamlingen inden analysen. Analysen gennemføres derfor ikke på baggrund af undersøgelsen, men de gennemføres begge successivt. Det betyder, at det kan være vanskeligt at lave en tidplan, som kan følges stringent. SA var dog en uvurderlig hjælp i den forbindelse. Ved hjælp af situationskortet (messy map), havde jeg hele tiden mulighed for at gå tilbage i undersøgelsen og samle nye pointer eller forbindelser op, som, kunne få mig videre, når jeg var kørt fast. Den visuelle arbejdsform, som er en væsentlig del af SA, og som i øvrigt tiltalte mig, hjalp endvidere til fortsat at skabe progression. Det betød, at jeg kunne arbejde mere målrettet med projektet, end jeg har oplevet tidligere.

Jeg er undervejs blevet overrasket over den mængde informationer der ligger i det ikke sagte. Teoriens ærinde er, at finde det oversete i det usagte – både for så vidt angår ANT og SA, men også i forhold til den abduktive metode. Jeg er derfor igennem projektet blevet bedre til at finde og forstå mellemrummende imellem ordene og tolke deres betydning.

I forbindelse med projektet fandt jeg anvendelse af akademiuddannelserne, men jeg er blevet nysgerrig på, om der er en mere målrettet måde at skabe den refleksion og de sproglige kompetencer, som uddannelsen førte med sig? Kan en aktørrollen, som refleksionen og sprogigheden medføre, skabes mere præcist og mere effektivt, når der er sat spot på anvendeligheden? Jeg har også reflekteret over, foranlediget af brevudvekslingen imellem Sarah Elena og Simon undervejs, om et klasseværelse er vor tids laboratorium, som Latour i sin tid ønskede at gøre op med. Er et klasseværelse overhovedet egnet, hvis der er ønsker om en mere målrettet aktøradfærd? Så et nyt projekt kunne indeholde en fokus, ikke på anvendeligheden, men underviseren og underviserens organisation – hvordan kan de facilitere en mere målrettet proces?

Undervejs er det blevet tydeligt, at uddannelserne belaster de enheder, mellemlederne kommer fra. Selvom det ligger langt uden for projektet, så bør der rettes en opmærksomhed mod den tid, som uddannelserne kræver. Er der en form, der kunne belaste enhederne mindre?

Jeg er i den forbindelse også blevet nysgerrig på, hvad der ville ske, hvis officerene blev mere opmærksomme på de nye behov for refleksioner og beslutninger, der er kommet som følge af den teknologiske udvikling. Så spørgsmålet til dem, kunne være

- Hvordan kan officererne understøtte mellemledernes refleksive udvikling?
- Hvilke kompetencer ville det fordre hos officeren, hvis de skulle understøtte en sådan adfærd hos mellemlederne?

Simons sidste brev afspejler, at tingene ikke slutter – de fortsætter i andre former og derfor er processen det interessante at undersøge og påvirke. Der er hele tiden mulighed for at påvirke og udvikle de omgivelser, vi er en del af.

Master in Learning Processes Specializing in Leadership and Organizational Psychology
Flemming Ulrich Østergaard

Til sidst vil jeg være kritisk overfor mit eget projekt med et afsluttende spørgsmål: Når kritisk realisme netop er kritisk – er det jeg finder så i virkeligheden blot kritik, fordi, det er det, jeg leder efter?

Jeg håber projektet har skabt refleksioner hos min læser og at de refleksioner har affødt spørgsmål, der ikke er blevet besvaret – det er jo trods alt det refleksion og læring går ud på – at stille spørgsmål og reflektere.

Med venlig hilsen

Flemming Ulrich Østergaard

Litteraturhenvisninger

- C.Juul Kristensen, M. A. H. (2016). *Metoder i samfundsvidenskaberne. Metoder i samfundsvidenskaberne*. <https://doi.org/792401r10.1117/12.875167>
- Clarke, A. E. (2016). Situational Analysis. In *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeos0777>
- Jensen, A. B. og T. E. (2009). *Bruno Latour* (1st ed.).
- Latour. (2013). *Reassembling the social. Journal of Chemical Information and Modeling*. <https://doi.org/10.1163/156913308X336453>
- Latour, B. (2012). *We have never been modern. Scandinavian Journal of Management*. [https://doi.org/10.1016/0956-5221\(96\)88504-6](https://doi.org/10.1016/0956-5221(96)88504-6)
- Michael, M. (2017). Actor-network theory : trials, trails and translations. *Actor Network Theory*.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations. University of Albany*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Jonson P., Duberley J (2000). Understanding management research. *An introduction to epistemology*. [https://www.ucsyd.dk/files/inline-files/Samarbejdsaftale UC%20SYD Forsvarets Personeltjeneste.pdf](https://www.ucsyd.dk/files/inline-files/Samarbejdsaftale_UC%20SYD_Forsvarets_Personeltjeneste.pdf) (2010)