

# Lærer den norske Hæren av erfaringer?

*En analyse av Hærens læringsevne i Afghanistan*

Inga Nesheim



Masteroppgave ved Institutt for statsvitenskap

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016



# Lærer den norske Hæren av erfaringer?

En analyse av Hærens læringsevne i Afghanistan

© Inga Nesheim

2016

Lærer den norske Hæren av erfaringer?

Antall ord: 34 704

Inga Nesheim

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Webergs printshop og boktrykkeri, Oslo.

*At vi ikke har vært så flinke til å ivareta lærdommene på øvre hold i Hæren? Sant, men det går tilbake til hensikten ved å være der. Var det så viktig å få orden i Ghormach? PRT-sjefen løste oppdraget han fikk, det gikk fint, vi er ute av Faryab. Det kostet oss ti mann og en del millioner, men vi var med og vi er blitt bedre og alle var enige om at det var en bra tur. Det høres kynisk ut, men det er litt der.*

Brigader Ivar Knotten, sjef Cyberforsvaret CTO  
Sjef PRT/Meymaneh desember 2008 til juni 2009



# Sammendrag

Deltakelse i internasjonale operasjoner har lenge vært en viktig del av Forsvarets arbeid. Deltakelsen i Afghanistan har vært det mest omfattende engasjementet Forsvaret har hatt etter andre verdenskrig - i mer enn syv år hadde Norge lederansvar i Faryab-provinsen i Nord-Afghanistan. Det fikk særlig stor betydning for Hæren som nå har fått betydelige erfaringer fra skarpe operasjoner. Men hva har den norske Hæren lært og hvordan blir disse erfaringene ivaretatt og brukt?

I denne oppgaven blir Hærens læringsevne i Faryab undersøkt. I forlengelse av dette blir det undersøkt om organisasjonsteoretiske perspektiver kan forklare Hærens evne til å lære. Organisasjonsteori er her blitt brukt for å forstå hvorfor Hæren handler og prioriterer som den gjør. Her forstås læring i organisasjoner ut fra et *instrumentelt perspektiv*, som legger vekt på hvordan organisasjonens formelle struktur legger føringer på organisasjonsatferden, og et *institusjonelt perspektiv* som åpner for at uformelle normer, tradisjoner, verdier, kulturelt definerte regler og konvensjoner legger føringer på organisasjoners handlingsrom og atferd.

Oppgaven finner at Hærens læringsevne i Faryab har vært mangelfull. Det er videre funnet at den mangelfulle læringsevnen kan forklares av både organisasjonsstrukturelle faktorer, og organisasjonskulturelle faktorer. Forklaringer ut fra det instrumentelle perspektivet viser at det er sannsynlig at manglende mål og interesser for læring, uklar arbeidsdeling og utydelig ansvarsfordeling, og manglende kapasitet har forklaringskraft på Hærens mangelfulle læringsevne. Forklaringer ut fra det institusjonelle perspektivet viser at det er sannsynlig at manglende åpenhet knyttet til å dele erfaringer og kritikk skriftlig, og at en begrenset læringskultur kan forklare Hærens mangelfulle læringsevne. Et hovedfunn er at mangler i organisasjonsstrukturen, gjennom manglende mål og interesser for læring, og manglende ansvar og tydelige roller i arbeidet med læring, har sterkest forklaringskraft på Hærens mangelfulle læringsevne. Oppgaven viser imidlertid at de to organisasjonsteoretiske perspektivene ikke er gjensidig utelukkende, og at de er heller ikke tilstrekkelige for å forstå Hærens læringsevne hver for seg.





# Forord

Denne oppgaven markerer at tiden som student er over. Arbeidet med masteroppgaven har vært av det mest interessante jeg har gjort i løpet av studiene, men det har også vært krevende. Læringskurven har vært bratt.

Det er mange som må takkes for at oppoverbakken ble mindre tung. Først vil jeg takke Keith Eikenes som har vært en inspirasjon for en ung og ambisiøs student. Jeg vil også takke for at jeg har fått skrive oppgave i samarbeid med Forsvarsdepartementet, og i prosjektet *Kunnskapsbank Afghanistan* ved Forsvarets stabsskole. Det har hatt stor betydning for kildetilfang, og det har gitt meg stor motivasjon å få lov være et lite tannhjul i noe større i arbeidet med oppgaven. Jeg er veldig takknemlig for veileder Tormod Heier sin tid og pågangsmot. Takk for smittende engasjement og for alle konstruktive innspill til å forbedre oppgaven. Alle informantene mine fortjener også en stor takk for tiden de har satt av i sine travle liv. Deres bidrag og engasjement har gitt meg stor motivasjon. En særdeles stor takk i denne sammenheng rettes til Kristoffer Erstad ved Hærens våpenskole.

Jeg vil for alltid være takknemlig, og full av beundring, for min medstudent Vårin Alme. Denne oppgaven, og min studietid ved Universitetet i Oslo, hadde ikke vært den samme uten deg. Takk til min trofaste medspiller Aasmund for samholdet i masterperioden. Solveig Lygren skal ha stor takk for arbeidet med korrekturlesing på deler av oppgaven, og for evig oppmuntring og støtte. Takk til mine foreldre for at dere er mine trofaste støttespillere. Sist, men ikke minst, en veldig stor takk til Charlie for all hjelp, omsorg og tålmodighet.

Alle feil og mangler er ene og alene mitt ansvar.

Inga Nesheim

Oslo, mai 2016.

Antall ord: 34 704



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>4</b>
1.1	Problemstilling, presiseringer og avgrensinger	5
1.2	Hvorfor en oppgave om den norske Hærens læringsevne?	6
1.3	Begrepsavklaringer	8
1.4	Tidligere forskning	12
1.5	Oppgavens disposisjon	14
<b>2</b>	<b>Teoretisk rammeverk</b>	<b>15</b>
2.1	Det instrumentelle perspektivet	17
2.2	Det institusjonelle perspektivet	20
<b>3</b>	<b>Metode og forskningsdesign</b>	<b>23</b>
3.1	Forskningsdesign	23
3.1.1	Data og kildegrunnlag	24
3.1.2	Forskningsprosessen – metode og metodologiske betraktninger	25
3.2	Operasjonalisering av de teoretiske perspektivene	27
3.2.1	Organisasjonsstruktur – det instrumentelle perspektivet	27
3.2.2	Organisasjonskultur – det institusjonelle perspektivet	28
<b>4</b>	<b>Det empiriske caset: Hærens læringsevne i Faryab</b>	<b>31</b>
4.1	Kontekstuellet bakteppe: Bakgrunn og utvikling av det norske PRT-bidraget	31
4.2	Det empiriske caset: Hærens formelle og uformelle system for læring	34
4.2.1	Forsvarets formelle system for operativ erfaringshåndtering	34
4.2.2	Det formelle erfaringslæringssystemet i Hæren i PRT-bidraget	37
4.2.3	Den uformelle erfaringslæringen i Hæren i PRT-bidraget	38
<b>5</b>	<b>Analyse</b>	<b>42</b>
5.1	Analyse del I: Hvordan var Hærens læringsevne i Faryab?	44
5.2	Analyse del II: Hvordan kan Hærens læringsevne forklares?	52
5.2.1	Forklaringer ut fra et instrumentelt perspektiv	52
	Forklaringer ut fra arbeidsdeling, roller og ansvar	54
	Forklaringer ut fra mål og interesser	60
	Forklaringer ut fra av kapasitet	67
5.2.2	Forklaringer ut fra et institusjonelt perspektiv	70
	Forklaringer ut fra grad av åpenhet	72
	Forklaringer ut fra læringskultur	78
5.3	Analysens funn	81
<b>6</b>	<b>Konklusjon</b>	<b>86</b>
6.1	Oppsummering	86
6.2	Hovedfunn	86
6.3	Styrker og svakheter ved oppgaven	89
	Litteraturliste	92
	Vedlegg 1 – Intervjuforespørsel	99
	Vedlegg 2 – Intervjuguide	101

### **Oversikt over forkortelser:**

ANA	Afghan National Army
ANSF	Afghan National Security Forces
COIN	Counterinsurgency
CYFOR CTO	Cyberforsvarets avdeling for cybertjenester og operasjoner
DIF	Driftsenhet i Forsvaret
FD	Forsvarsdepartementet
FHS/FSTS	Forsvarets høgskole/ Forsvarets stabsskole
FOH	Forsvarets operative hovedkvarter
FST	Forsvarsstaben
HVS	Hærens våpenskole
ISAF	International Security Assistance Force
NATO	North Atlantic Treaty Organization
NCC	National Contigent Commander
ME	Militære erfaringer
MOT	Military Observation Teams
PRT	Provincial Reconstruction Team
RC N	Regional Command North
SME	Senter for militære erfaringer
UD	Utenriksdepartementet

**Liste over informanter:**

<b>Grad</b>	<b>Navn</b>	<b>Stilling</b>
General (p)	Sverre Diesen	Forsvarssjef 2005-2009
Brigader	Ingrid M. Gjerde	Stabssjef i Hæren Nasjonal kontingentsjef (NCC) ISAF, 2011-12
Brigader	Ivar Knotten	Sjef CYFOR CTO PRT-sjef, desember 2008 – juni 2009
Oberst	Eystein Bonnevie-Svendsen	NK Forsvarssjefens internrevisjon
Oberst	Lars M. Huse	PRT-sjef, juni 2011 – desember 2011
Oberst	Ivar Omsted	PRT-sjef, juni 2009 – desember 2009
Oberstløytnant	Harald Høiback	Militær sekretær i Afghanistanutvalget Hovedlærer Forsvarets stabsskole
Oberstløytnant	Harald Mathisen	NK/Stabssjef, 131 Luftving, Sørreisa Leder, SME 2013-2015
Major	Aksel Køhl	Stabsoffiser militære erfaringer, HVS
Kaptein	Kristoffer Erstad	ME-gruppe ved HVS
Kommandérsersjant	Odd Einar Nygård	Sjefssersjant, TMBN Skytter, PRT 2009/2010
Troppsjef S	Ønsker å være anonym	



# 1 Innledning

Siden 1947 har Norge deltatt i internasjonale militære operasjoner i stort omfang. 100 000 norske soldater har deltatt i over 40 land i store deler av verden (Leraand 2012: 163). Deltakelse i internasjonale operasjoner har vært en viktig del av Forsvarets arbeid, og særlig de siste 20 årene har de norske militære styrkene fått et globalt nedslagsfelt. Den norske deltakelsen i Afghanistan har imidlertid vært det mest omfattende engasjementet Forsvaret har hatt etter andre verdenskrig. Norge har til sammen bidratt i Afghanistan i over 13 år. Omtrent ni tusen norske soldater har deltatt, ti har mistet livet og flere hundre har fått alvorlige skader (Heier 2015: 163, Østerud 2013:64). I mer enn syv år var Faryab-provinsen i Nord-Afghanistan Norges hovedinnsatsområde, hvor Norge hadde lederansvar for Provincial Reconstruction Team (PRT) Meymaneh. Dette ble det største, lengste og tyngste norske bidraget i Afghanistan (Henriksen 2013:76). Oppdraget fikk betydelige konsekvenser for hele det norske Forsvaret, og det fikk særlig stor betydning for Hæren<sup>1</sup>.

I februar 2004 holdt forsvarsminister Kristin Krohn Devold en tale ved Luftkrigsskolen hvor hun fremhevet behovet for militær transformasjon og for et relevant forsvar med kapabilitet og kompetanse til å håndtere fremtidens trusselbilde, både ute og hjemme (Forsvarsdepartementet 2004). Forsvarsministeren la vekt på at erfaringer fra internasjonale operasjoner i større grad skulle danne grunnlaget for fremtidige doktriner og operasjonskonsepter, for å være bedre rustet for nye trusler. Dette ville i sin tur kreve en økt vektlegging av å erfaringshåndtering<sup>2</sup> og læring, for at Forsvaret skulle kunne vise til «lessons identified» og «lessons learned» (ibid.). Implisitt i Devolds tale var en politisk forventning til at det norske forsvaret skulle evne å tilpasse seg ulike operasjoner i ulike deler av verden, fra Finnmarksvidda til Faryab og til Fallujah. En slik fleksibilitet krever evne til å lære av erfaringer.

De siste årene er det ved flere anledninger løftet frem at det trengs forbedringer av Forsvarets evne til å sikre at erfaringer fra operasjoner på best mulig måte utnyttes av Forsvaret. Stortinget og Forsvarsdepartementet (FD) har uttrykt eksplisitt at Forsvaret trenger en kunnskapsstrategi som skal styrke sektoren som en lærende organisasjon. Behovet for å lære av erfaringer løftes også frem i Riksrevisjonens undersøkelse av Forsvaret fra 2007-2008.

---

<sup>1</sup> Avdelingene i stabiliseringsstyrken var primært satt opp av Hæren (Gjerde 2012: 314.)

<sup>2</sup> Begrepet erfaringshåndtering brukes i utstrakt grad i denne oppgaven i sammenheng med læring. Begrepet er en sentral del av erfaringslæringsprosesser og omhandler hvordan erfaringer blir håndtert og brukt.

Her kommer det frem at en helhetlig tilnærming til å ta vare på erfaringer fra internasjonale operasjoner i Hæren og i Forsvaret som helhet er mangelfull (Riksrevisjonen 2007: 12-13). St.prp. nr. 48 (2007-2008) omtaler behovet for å lære av erfaringer, og den gjeldende langtidsplanen for forsvarsektoren (Prop. 73 S (2011-2012)) lanserte kompetanse som et «langsiktig strategisk utviklingstema» og en hovedprioritering for regjeringen. Videre har den såkalte Kompetansemeldingen (2012-2013) tatt opp behovet for å sikre god erfaring og kunnskapsdeling, fordi endringer i våre sikkerhetspolitiske omgivelser øker behovet for et fleksibelt forsvar (Meld.St.14 (2012-2013): 57-61). Kompetansemeldingen understreker at det er avgjørende kontinuerlig å videreutvikle Forsvarssektoren som en lærende organisasjon (Meld.St.14 (2012-2013)). Det er med andre ord klare politiske forventinger til at Forsvaret skal lære av sine suksesser og av sine feil.

Vinteren 2014 avsluttet NATO oppdraget til International Security Assistance Force (ISAF)<sup>3</sup> i Afghanistan, og det norske PRT-engasjementet ble avsluttet. I tråd med et vedtak i Stortinget oppnevnte Regjeringen i den anledning et utvalg som skulle evaluere og trekke lærdommer av Norges helhetlige innsats i Afghanistan (Regjeringen 2014). Det fremstår derfor hensiktsmessig å undersøke hvordan Hæren har tatt vare på erfaringene og lærdommene fra mer enn syv år med omfattende deltakelse i Faryab. Norske styrker hadde aldri før vært bedre trent og utrustet, men til tross for en klar militær overlegenhet har Norge, og ISAF, hatt problemer med å nå sine mål i Faryab (Alme 2015). Det er liten tvil om at Hæren og Forsvaret har fått viktige erfaringer, men spørsmålene som må stilles er hva som er lært og hvordan disse lærdommene er håndtert og brukt.

## **1.1 Problemstilling, presiseringer og avgrensinger**

Denne oppgaven undersøker Hærens evne til å lære av erfaringene i Faryab, og å analysere hvordan læringsevnen kan forklares. Problemstillingen oppgaven søker å belyse er:

*Hvordan var Hærens læringsevne i Faryab, og hvordan kan eventuelle svakheter ved denne læringsevnen forklares?*

Oppgavens problemstilling er med andre ord todelt. Første del tar for seg Hærens læringsevne i Faryab, mens den andre delen undersøker hva som kan forklare denne læringsevnen. Oppgavens case avgrenses til det norske hovedinnsatsområdet i Faryab,

---

<sup>3</sup> Det norske PRT-bidraget var en del av NATOs ISAF-operasjon i Afghanistan.



Afghanistan mellom 2005 og 2012, herunder Brigade Nord<sup>4</sup> i den norske Hæren. Alle andre enheter utenfor Hæren som også har bidratt til PRT-en, som enheter fra kystjegerkommandoen og etterretningstjenesten, vil holdes utenfor.

For å kunne svare på første del av problemstillingen vil innsamlet data ses i lys av oppgavens forståelse av organisatorisk læring og læringsevne, og deretter vil del to av problemstillingen analyseres i lys av to organisasjonsteoretiske perspektiver, for slik å undersøke om instrumentelle og institusjonelle faktorer kan forklare Hærens evne til å lære av sine erfaringer i Faryab. I forlengelse av problemstillingen spør oppgaven derfor: Hvordan påvirker formelle trekk ved organisasjonsstrukturen Hærens evnen til å samle, bearbeide, analysere og lære av erfaringer? Hvilken rolle spiller klar kommandokjede, organisasjonsstruktur og hierarki? Påvirker den interne, uformelle organisasjonskulturen muligheten individene har til å dele sine erfaringer og ta opp vanskelige tema? Oppgaven anvender et teoridrevet singelcasestudie som forskningsdesign. Her avgjør de teoretiske perspektivene, som presenteres i kapittel 2, hva som er relevant for analysen av problemstillingen. For å kunne gjennomføre en empirisk analyse av hva som kan forklare Hærens læringsevne i Faryab ut fra de teoretiske perspektivene, baserer oppgaven seg på primærdata fra semi-strukturerte intervjuer med nøkkelinformanter i Hæren og Forsvaret. I tillegg brukes skriftlig sekundærdata i form av rapporter og dokumenter fra Forsvaret og Forsvarsdepartementet, og annen forskning på feltet. I empirikapitlet, og i analysens første del, lener oppgaven seg i stor grad på informasjon fra Haalands (2011, 2016) undersøkelser. Dette er blant annet på grunn av mangel på dekkende akademiske kilder om detaljene i utviklingsforløpet i den norske provinsen, og fordi mye av Forsvarets informasjon om militære operasjoner er gradert, og dermed ikke har vært tilgjengelig for denne oppgaven. Samlet gir dette kildetilfanget likevel grunnlag for en spisset undersøkelse av oppgavens problemstilling.

## **1.2 Hvorfor en oppgave om den norske Hærens læringsevne?**

I løpet av de siste tiårene har det vært stor vekst i interessen for læring i organisasjoner. Dette har utviklet seg til å bli et av de mest sentrale tema i organisasjonslitteraturen (Jacobsen & Thorsvik 2013: 352-353). Ifølge Jacobsen & Thorsvik (2013) er blant annet økte krav til tilpasning til mer komplekse og turbulente omgivelser, erkjennelsen av at læring er en

---

<sup>4</sup> Hærens største og viktigste kampavdeling og består av ni bataljoner og et militærpolitikompani (Forsvaret u.å.).

forutsetning for planlagt endring og behovet for effektivisering av de viktigste årsakene til dette. Denne oppgaven undersøker hvordan Hæren har håndtert læring i møte med nye erfaringer i PRT-en. Dette vil dermed være et case på Hærens læringsevne generelt. Oppdraget i Faryab er viktig fordi det er det lengste og tyngste norske oppdraget i Afghanistan, og i så måte et godt case for å undersøke denne læringsevnen.

Som beskrevet har internasjonale operasjoner blitt en viktig oppgave for Forsvaret. Det skyldes blant annet at internasjonale operasjoner ble et hovedanliggende for NATO utover på 1990- og 2000-tallet (Heier et. al. 2014: 13). Etter omfattende og langvarige operasjoner i krigene i Irak og Afghanistan har det imidlertid vokst frem en skepsis blant medlemslandene mot å engasjere seg i nye, potensielt langvarige, operasjoner langt borte. Det er derfor ikke sikkert at denne internasjonale dreiningen vil fortsette (ibid). Så hvor viktig er det for Forsvaret, og for Hæren, å sørge for at erfaringer og lærdommer fra slike operasjoner blir ivaretatt, dersom det norske Forsvaret kanskje ikke vil delta i lignende operasjoner i fremtiden?

For det første legger Forsvarets gjeldende fellesoperative doktriner vekt på at Forsvaret må være forberedt på å gjennomføre operasjoner innenfor hele spekteret av internasjonale operasjoner, det være seg fredsbevarende operasjoner, fredsopprettende operasjoner eller nye typer operasjoner (Forsvaret 2014a: 30). For det andre har mer enn ti år med krigserfaringer fra Afghanistan gitt svært nyttig operativ erfaring som Hæren tidligere ikke har hatt i slik utstrekning og omfang. Dette kan illustreres med et sitat fra PRT-sjef Ivar Knotten: “For most of us, war is so different from our regular lives that most of us have not experienced it before we go to a place like Afghanistan [sic.]” (2011: 59). Det finnes nå knapt en hæravdeling som ikke har vært involvert i den norske deltakelsen i Afghanistan. En kontinuerlig forbedring av Hærens ytelser, som forutsetter at Hæren lærer av sine erfaringer, er grunnleggende for å styrke Hærens operative evne på lang sikt. For det tredje er det å studere læringsmekanismer og erfaringshåndtering i Hæren viktig fordi evne til å tilpasse seg omgivelsene sine på en planlagt og bevisst måte betinger at organisasjonen klarer å fange opp og analysere endringer i omgivelsene, slik at de kan tilpasse struktur, mål og strategier (Jacobsen & Thorsvik 2013: 352). Læring betyr også at organisasjoner bygger opp en kunnskapsbase som kan brukes til utvikling og endring. Det stiller høye krav til Forsvaret: En forutsetning for å møte sikkerhetspolitiske utfordringer er at organisasjonen er i stand til å lære av erfaringene fra operasjoner. Det betyr at organisasjonen kontinuerlig må måle og vurdere hva den oppnår,

hva som mestres godt, hva som gjøres feil og hva som må endres for å bli bedre (Jacobsen & Thorsvik 2013: 352 - 353).

Å studere læring i organisasjoner innebærer å søke å forstå dynamikken som finnes i organisasjoner, med andre ord å se hvordan en organisasjon justeres og (forhåpentligvis) forbedres (Jacobsen & Thorsvik 2013: 352-353). Å gå Hæren nærmere etter i sømmene når det gjelder evnen til å lære og forvalte krigserfaringer er spesielt viktig, også fordi det militære maktmidlet er det mest drastiske instrumentet i den politiske verktøykassen - det har vidtrekkende og svært alvorlige konsekvenser. Forsvarets legitimitet bygger på forventningene om en troverdig forsvarsevne gjennom en forsvarlig forvaltning av offentlige ressurser, og derunder at Forsvaret bevisst arbeider for å lære av sine feil og av sine suksesser, og at forsvarsorganisasjonene klarer å fylle sin samfunnsrolle på en effektiv og etisk forsvarlig måte. Forsvaret er i så måte i en særstilling, fordi det er livsviktig å lære – både for soldatene og for sivile i området de skal operere i. Unødvendig risiko eller feil kan koste liv, og få store, uopprettelige konsekvenser.

### **1.3 Begrepsavklaringer**

For å kunne undersøke oppgavens problemstilling trengs flere presiseringer. Her klargjøres hva som menes med læring og erfaringslæring, og forskjellen på individuell læring og læring i organisasjoner. Deretter forklares begrepet læringsevne.

#### **Hva er læring?**

Begrepet læring er vanskelig å definere, isolere, måle og anvende empirisk (Levy 1994: 280) fordi ordet brukes bredt og kan ha ulike betydninger eller oppfatninger knyttet til seg (Illeris 2000). Selv om definisjonene av begrepet læring er mange, kan det hevdes at all læring er knyttet til tilegning av ny kunnskap, og at dette leder til faktisk eller mulig endring av atferd (Lai 2013: 118, Jacobsen & Thorsvik 2013: 535). Ifølge Jacobsen og Thorsvik (2013) har de fleste definisjonene av læring disse komponentene til felles – kunnskap og handling. En alminnelig forståelse er at læring er knyttet til en prosess som fører til atferdsendring, eller potensiell atferdsendring. Læring sørger ikke nødvendigvis for en gitt atferd, men atferd, eller endret atferd, kan være en effekt av organisasjonens læringsevne (Lai 2013: 118).

## **Hva er erfaringslæring?**

Organisatorisk læring innebærer at individer i organisasjonen lærer og tilegner seg kunnskap, og at organisasjonen handler på grunnlag av den nye kunnskapen som er tilegnet. At individer lærer er derfor en forutsetning for at organisasjoner lærer (Jacobsen & Thorsvik 2013: 355). Læringsprosesser starter gjerne med at individer opplever noe eller erfarer noe og reflekterer over hva det betyr (Kolb 2000, Jacobsen & Thorsvik 2013: 355-56). Sentralt i litteraturen om læring i organisasjoner er Argyris (1990: 95-96) ideer om *enkelkretslæring* og *dobbelkretslæring*. Enkelkretslæring vil si læring der man i hovedsak justerer eksisterende prosedyrer og rutiner ved at man retter opp erfarte avvik og feil – *hvordan kan vi gjøre ting bedre?* Dersom medlemmene av organisasjonen stiller mer grunnleggende spørsmål om grunnpremissene for arbeidet man gjør, er man over på dobbelkretslæring – *hvorfor gjør vi det på denne måten?* (ibid., Jacobsen & Thorsvik 2013: 360). Dobbelkretslæring innebærer potensielle endringer i grunnleggende antakelser om atferd og måloppnåelse.

Enkelkretslæring og dobbelkretslæring tar utgangspunkt i en observasjon eller en erfaring som tilsier at noe ikke fungerer optimalt. Slik læring basert på erfaringer, kan knyttes til ideen om erfaringslæring. Psykologen David A. Kolbs hevder blant annet at all vesentlig læring er erfaringsbasert (Moon 1999: 20, Illeris 2000: 47). Teorien gir dermed et holistisk perspektiv på læring og kombinerer individets egne erfaringer, persepsjoner, tankevirksomhet og atferd (Kolb 2000: 48). Det handler med andre ord om læring gjennom erfaringer med endret eller forbedret handling som følge (Moon 1999: 20). Erfaringene er utgangspunktet for refleksjon som videre bearbeides og skaper nye begreper som integrerer erfaringene i generaliseringer. Disse brukes til å ta nye og bedre avgjørelser for å løse problemer. Refleksjonen danner nye forutsetninger for endret atferd gjennom forbedret handling, og det kan igjen skape nye erfaringer og endret atferd (Kolb et.al. 2001: 228, Kolb 2000: 57). Ifølge Paul Moxnes (2000) er det mest utfordrende leddet i erfaringslæringsprosessen generaliseringene fra enkelt tilfeller til generelt prinsipp. Derfor er det viktig at arbeidsplasser som satser på erfaringslæring gir deltakerne tid og anledning til å diskutere sine erfaringer. Moxnes (2000: 55) understreker også at det, for at erfaringslæring skal være effektivt, må utvikles prosedyrer i organisasjonen. Dette bringer oss fra individ til organisasjonsnivå.

## **Hva er læring i organisasjoner?**

I 1990 introduserte Peter Senge begrepet «den lærende organisasjon». Ifølge Senge må organisasjoner fremme enkeltindividenes evne til å lære på alle nivåer i organisasjonen for å

lykkes med utvikling og tilpasning til omgivelsene sine. Ifølge Senge (1990: 10-11) er systemtenkning, det å tenke på helheten i organisasjonen og at enkeltmedlemmer ser sitt arbeid og sin rolle i en større sammenheng, en av de viktigste forutsetning for organisasjonslæring. En slik helhetlig systemtenkning innebærer en bevisst, overordnet læringsstrategi for organisasjonen der individene jobber for å se sammenhenger mellom eget arbeid og situasjonen organisasjonen befinner seg i (ibid., Jacobsen & Thorsvik 2013: 368).

Ideen om en lærende organisasjon er knyttet til ideen om «organisatorisk kunnskap», som er noe mer enn summen av den kunnskapen individene i organisasjonen disponerer (Jacobsen & Thorsvik 2013: 362). At individer i en organisasjon lærer noe er ikke tilstrekkelig for at organisatorisk endring kan skje (Nagl 2005: 6). Alle organisasjoner lærer, bevisst eller ubevisst, og det er en grunnleggende betingelse for deres eksistens. En forutsetning for at en organisasjon lærer er at flere individer i organisasjonen lærer, og at organisasjonen handler på bakgrunn av den nye kunnskapen som er tilegnet. Det er altså et nødvendig kriterium at det skjer individuell læring, men det er ikke tilstrekkelig for at organisasjonen skal lære (Moxnes 2000: 57). Hvordan kan overføring av ny kunnskap og nye lærdommer fra enkeltindivider til organisasjonen finne sted?

Jacobsen & Thorsvik (2013) legger vekt på at læringsprosessene omfatter alle aktiviteter som bidrar til overføring av nye erfaringer og ny kunnskap. Kommunikasjon og kunnskapsoverføringer blir derfor sentrale betingelser. Organisatorisk læring avhenger av at individene i organisasjonen gjør kollektiv kunnskap om til kollektiv atferd. En grunnleggende forutsetning for at dette skal skje er at organisasjonene klarer å avdekke og formulere den tause kunnskapen som individer har fått gjennom egne erfaringer, for deretter å gjøre den tilgjengelig for resten av organisasjonen. Slik blir kunnskapen eksplisitt, ved at den nedfelles skriftlig og settes i system gjennom strukturer, rutiner og prosedyrer (Jacobsen & Thorsvik 2013: 362). En lærende organisasjon trenger derfor systemer som gjør taus kunnskap tilgjengelig for resten av organisasjonen ved at eksplisitt kunnskap tas i bruk og blir gjort til kollektiv læring (Jacobsen & Thorsvik 2013: 363-364). I motsetning til individuell læring vil organisasjonslæring per definisjon sette formelle spor i organisasjonen (Moxnes 2000: 59-60). Formelle spor kan være retningslinjer, ansvarsdeling, prinsipper og regler for endring og tilpasning, noe som gir nye utgangspunkt for forbedret handling eller endret atferd (Moxnes 2000: 60).

## Hva er læringsevne?

Litteraturen som tar for seg hvordan organisasjoner lærer av erfaringer tar ofte utgangspunkt i at organisasjoner utvikler seg og endrer rutiner, retningslinjer, prosedyrer og lignende gjennom en syklisk prosess (Kim 1993, Jacobsen & Thorsvik 2013, Nagl 2005, Downie 1998). Den organisatoriske læringsprosessen begynner gjerne med erkjennelse av mangler eller feil gjennom nye erfaringer og observasjoner. Disse må så arbeides med i organisasjonen, ofte gjennom et rapporterings- og evalueringssystem. Der blir erfaringer til lærdommer ved at de analyseres og tas opp i organisasjonen for at de kan føre til endringer og forbedringer (Nagl 2005: 6). Levy (1994) understreker at denne prosessen kun fører til organisatorisk læring dersom det inkluderer individuell kognitiv endring, og kun hvis individenes slutninger fra erfaringer forankres i organisasjonsminnet og i prosedyrer (Levy 1994: 288). Dermed innebærer organisatorisk læring en flertrinnsprosess der møtet med nye erfaringer fører til identifiserte behov for endring («lessons identified»), som igjen fører til tiltak for å endre prosedyrer i organisasjonen, som så leder til en endring i organisasjonsatferd («lessons learned»), som videre leder til ytterligere nye erfaringer relatert til organisasjonens ytelse eller atferd (ibid). Dette bidrar igjen til den samlede kunnskapen som organisasjonen innehar og handler etter. Læringsprosessen kan stagnere eller blokkeres på alle trinnene (Levy 1994: 288). Individene i organisasjonen kan unnlate å identifisere feil eller mangler i ytelse i møtet nye erfaringer, eller de kan unnlate å forsøke å institusjonalisere nye identifiserte lærdommer. De kan forsøke, men mislykkes, eller de kan få til organisatorisk endring (endring i regelverk eller rutiner) uten at det fører til endring i organisasjonsatferd (ibid). Med mindre kunnskap institusjonaliseres vil den ikke forbli i organisasjonen, og et bytte av personell eller ansatte kan umiddelbart føre til at ny kunnskap glemmes (Levy 1994: 289).

Oppgaven tar utgangspunkt i Richard Downies (1998) definisjon på læring og læringsevne, som i likhet med Levy, Kolb, Moxnes og Jacobsen & Thorsvik legger vekt på prosess, men som fokuserer på organisasjonsnivå snarere enn på individnivå. Samtidig styrkes definisjonen ved å trekke inn vekst eller økning i organisasjonens kunnskapsbase, den kunnskapen organisasjonen har og handler etter, som blir utgangspunktet for nye erfaringer. For at organisasjonen skal lære må nye erfaringer bidra til ny kunnskap i alle relevante deler av organisasjonen, slik at de nye erfaringene blir en del av organisasjonens kunnskapsbase, som igjen blir en del av organisasjonens utgangspunkt for videre handling. Læring defineres i denne oppgaven derfor slik:

Læring er en prosess hvor en organisasjon bruker ny kunnskap eller nye forståelser tilegnet gjennom erfaringer til å tilpasse eller endre normer, prosedyrer, retningslinjer og doktriner for å endre atferd, bidra til vekst i organisasjonens kunnskapsbase, og oppnå kontinuerlig forbedring.

Denne definisjonen er mer restriktiv enn de foregående definisjonene på læring. Downie hevder at organisatoriske endringer må tilfredsstillende spesifikke kriterier (endringer i institusjonelle normer, doktriner og prosedyrer) for å kvalifisere som organisatorisk læring. Endringer må med andre ord være et resultat av en prosess med intensjon om å forbedre organisasjonens ytelser (jf. den sykliske læringsprosessen). Samtidig er ikke definisjonen så restriktiv at den ekskluderer potensielt interessante fenomen relatert til organisatorisk endring (Downie 1998: 22).

Basert på denne definisjonen har oppgavens forståelse av begrepet *læringsevne* fire deler. Organisasjonens læringsevne er god dersom: i) erfaringer fører til ny kunnskap eller forståelse, som videre fører til ii) tilpasninger i normer, doktriner<sup>5</sup> og prosedyrer, iii) vekst i organisasjonens generelle kunnskapsbase som utgangspunkt for handling, for å iv) endre atferd og søke kontinuerlig forbedring.

#### **1.4 Tidligere forskning**

Parallelt med en økende interesse for å studere læring i organisasjoner har det også de senere årene, særlig internasjonalt, vært en økende interesse for å studere læring og erfaringshåndtering i militære organisasjoner, selv om feltet er relativt smalt (Nagl 2005: 6, Levy 1994, Haaland 2016). Blant annet har flere amerikanske og britiske studier studert hvordan de militære organisasjonene klarer å lære og tilpasse seg nye utfordringer, for å unngå å «fight the last war». Disse er opptatt av hvordan erfaringer og nye lærdommer fra operasjonene kan fanges opp, spres og institusjonaliseres i de militære organisasjonene for å unngå at denne nye kunnskapen forblir i enkelte enheter og dermed går tapt når disse enhetene oppløses eller når enkeltindivider forlater organisasjonen (Haaland 2016: 5).

---

<sup>5</sup> Ordet doktrine kommer fra latin og betyr *læresetning*, og representerer ofte en institusjonalisering av bestemte tankeretninger eller ideer (Bjerga 2011: 165). Selv om en doktrine er et tegn på endring eller utvikling, er ikke doktrineendring den eneste måten militære organisasjoner kan demonstrere læring på (Nagl 2005: 7). Læring illustreres også i militære «Lessons learned»-rapporter som fanger opp informasjon fra en pågående operasjon (ibid.).

Spesielt er det de siste årene skrevet om hvordan de militære organisasjonene har hatt betydning for tilpasning og læring i operasjoner som Afghanistan og Irak (ibid.). Et bidrag i den sammenhengen er Foley et. al. (2011) som har undersøkt de store endringene i «lessons-learned»-prosedyrer som er blitt gjennomført i den amerikanske og den britiske hæren. I begge tilfellene førte store utfordringer og negative resultater i de respektive landenes operasjoner i Irak og Afghanistan til et press om endringer og forbedringer (ibid). Videre har Cantignani (2014) undersøkt organisatorisk læring i den britiske hæren under Helmand-operasjonen. Et annet betydelig bidrag til studiet av militære organisasjoner er Nagls (2005) undersøkelse av den britiske og den amerikanske hærens evner til å tilpasse seg utfordringer i operasjonsområdet og lære av erfaringer, i henholdsvis Malayakrisen og Vietnamkrigen. Nagl konkluderer med at den britiske hæren hadde større suksess med å tilpasse seg og gjennomføre vellykket opprørsbekjempelse enn den amerikanske hæren hadde, fordi den britiske hæren i større grad hadde utviklet seg til å bli en lærende organisasjon.

Disse studiene handler om stormakter med helt andre militære apparater, tradisjoner og forutsetninger enn småstaten Norge. Få har til nå studert det samme i en norsk kontekst. Det finnes få eksempler på studier av praktisk erfaringslæring i norske militære operasjoner. Likevel finnes det noen bidrag som knyttes til erfaringslæring i forsvarets organisasjoner, også noen få direkte knyttet til operativ deltakelse. Sentralt er Haalands (2016) undersøkelse av hvilke erfaringer og lærdommer som har vært sentrale for de norske styrkene i PRT-bidraget. Heier (2015) har sett på hva som fremmer og hemmer Forsvarets læringsevne når soldater sendes ut i internasjonale operasjoner. Mathisen (2015) har sett på betydningen av de operative erfaringene Forsvaret har gjort seg de siste 15-20 årene i internasjonale operasjoner, og vist hvordan disse erfaringene har styrket Forsvarets operative evne og kompetanse. Sløveren (2012) har undersøkt erfaringslæring i Luftforsvarets krisehåndtering etter ulykken med Hercules-flyet i Kebnekaise i mars 2012. Isaksen, Kristiansen og Møller (2012) har sammenlignet det danske og det norske forsvarets erfaringsdatabaser. Svinndal (2015) har undersøkt hva som fremmer og hemmer kompetanseoverføring i Hæren i Faryab. Denne oppgaven trekker på alle disse bidragene i undersøkelsen av Hærens læringsevne, samtidig som den bidrar til forskningssamtalen ved å undersøke hvilke faktorer som kan forklare Hærens læringsevne, ved å undersøke både toppstyrte, formelle føringer på læring, i tillegg til å undersøke uformelle, sosiale og kulturelle føringer i organisasjonen.



## **1.5 Oppgavens disposisjon**

I det følgende kapitlet, kapittel 2, presenteres oppgavens teoretiske rammeverk. Deretter vil kapittel 3 ta for seg oppgavens metode, refleksjoner rundt metodevalg, forskningsdesign og forskningsprosessen. Til slutt tar kapitlet for seg operasjonalisering av de to teoretiske perspektivene. I kapittel 4 presenteres oppgavens empiriske case. Først vil det norske PRT-bidraget i Faryab presenteres. Deretter vil Forsvarets og Hærens formelle og uformelle system for erfaringshåndtering og læring gjøres rede for. Kapittel 5 vil ta for seg oppgavens analyse. Før problemstillingen besvares drøftes imidlertid hvorvidt det teoretiske rammeverket er anvendelig på oppgavens case. Analysekapitlet er delt i to: Den første delen av analysen undersøker Hærens læringsevne i Faryab, mens den andre delen undersøker hva som kan forklare eventuelle svakheter ved læringsevnen. Til slutt blir oppgavens hovedfunn diskutert i kapittel 6, sammen med oppsummering, og refleksjoner rundt styrker og svakheter ved oppgaven.

## 2 Teoretisk rammeverk

(...) there is great potential in closer interaction between the fields of organization studies and military organizations (Augier et. al. 2014).

Siktemålet med denne oppgaven er å undersøke Hærens læringsevne i Faryab og hva som kan forklare eventuelle svakheter i denne læringsevnen. Oppgaven anvender Christensens et. als. (2009) organisasjonsteoretiske perspektiver, henholdsvis det instrumentelle perspektivet (*organisasjonsstruktur*) og det institusjonelle perspektivet (*organisasjonskultur*) for å analysere den innsamlede empirien i oppgavens analysekapittel. De organisasjonsteoretiske perspektivene er ulike tilnærminger til analyse av offentlig sektor, og er ikke direkte tilpasset militære organisasjoner. Likevel har både studier av organisasjoner og militære organisasjoner overlappende intellektuelle røtter (Augier et. al. 2014: 1418), noe som gjør det interessant å kombinere de to: militære problemstillinger er også organisatoriske problemstillinger.

Christensen et. al. (2009) anvender tre perspektiver for å forstå hvordan offentlige formelle organisasjoner fungerer i praksis: Ett instrumentelt perspektiv, som inkluderer en hierarkisk variant og en forhandlingsvariant, og to institusjonelle perspektiver, nemlig kulturperspektivet og myteperspektivet. Denne oppgaven vil kun anvende det instrumentelle perspektivet og kulturperspektivet i det de institusjonelle perspektivene. Med disse perspektivene kan oppgaven belyse hvordan formell, toppstyrt organisasjonsstruktur og uformell organisasjonskultur legger føringer «nedenfra-og-opp» på Hærens evne til å ta vare på, analysere og bruke sine erfaringer – med andre ord hvordan organisasjonsstruktur og organisasjonskultur virker på læring. Relasjonen mellom individ og organisasjon står sentralt i denne tilnærmingen: det er samspillet mellom individuelle faktorer og organisasjonsforhold som skal analyseres (Christensen et. al. 2009: 11).

I det *instrumentelle* perspektivet er organisasjoner et rasjonelt verktøy til disposisjon for lederne, og den formelle organisasjonsstrukturen legger begrensninger på individenes egne handlingsmuligheter (Christensen et.al. 2009: 14). Instrumentaliteten kommer til uttrykk ved at organisasjonsstrukturen er utformet på grunnlag av logiske og rasjonelle mål-middel-vurderinger som blir styrende for organisasjonsmedlemmenes handlemåter (Christensen et. al. 2009: 33). Ifølge *kulturperspektivet* vil imidlertid organisasjonskultur, tradisjoner og

organisasjonens omgivelser påvirke hvordan organisasjonen handler og lærer. Ifølge *kulturperspektivet* vil organisasjonene utvikle egne institusjonelle regler, verdier og normer over tid. Dette gjør at organisasjonene også kan ha en selvstendig innflytelse på beslutninger, og at de ikke uten videre tilpasser seg ulike og skiftende styringssignaler fra ledelsen i organisasjonen (Christensen et. al. 2009: 14). Kulturperspektivet fokuserer på verdier og normer som har etablert seg i organisasjonen over tid og innebærer blant annet at organisasjonsmedlemmene lærer ut fra erfaringer om hva som har fungert godt i fortiden (Christensen et.al. 2009: 75).

Myteperspektivet, som en del det instrumentelle perspektivet, vil ikke inkluderes her. Myteperspektivet skiller seg fra kulturperspektivet ved at det fokuserer på verdier i omgivelsene (Christensen et.al. 2009: 6). Myteperspektivet fremhever at organisasjoner søker legitimitet i omgivelsene ved å tilpasse seg rådende oppfatninger og verdier i omverden (Christensen et. al. 2009: 23). Det impliserer at en organisasjon ofte vil tilpasse seg eller etterligne forventninger og trender som er populære i omgivelsene. For Forsvarets del kan det være allierte samarbeidspartnere og andre relevante sektorer og etater (Heier 2015: 171). Mens kulturperspektivet bidrar med forklaringer fundert på forhold *internt* i Forsvaret, og i dette tilfellet Hæren, søker myteperspektivet forklaringer som ligger *utenfor* Forsvaret (ibid.). Myteperspektivet kan potensielt tilby interessante innsikter i hvordan behov for ekstern legitimitet kan ha påvirkning på Forsvarets læringsevne, hva som prioriteres og hvilke erfaringshåndteringsregimer som blir velges. Ettersom fokuset for denne oppgaven er å undersøke hvordan internt anliggende formelle, toppstyrte strukturer og uformelle «nedenfra-og-opp»-tradisjoner og verdier legger føringer på Hærens læringsevne, vil ikke myteperspektivet inkluderes i oppgaven. Det komplekse og mangeartede ved organisasjoner innebærer at de perspektivene en velger å bruke påvirker oppfatningen av den organisatoriske virkeligheten som blir studert. Å fokusere på slike bestemte aspekter av organisasjonen, vil innebære at andre aspekter blir sett bort fra, og potensielt interessante aspekter går tapt. Det gir til gjengjeld mulighet til å gå i dybden på de forutsetningene man ønsker å undersøke nærmere.

Disse to organisasjonsteoretiske perspektivene som er valgt peker hver for seg på ulike trekk som kan ha påvirket Hærens læringsevne. Samtidig er perspektivene også komplementære: de utfyller og påvirker hverandre. Det vil oppgaven komme tilbake til i kapittel 5 og 6. I det

følgende vil det instrumentelle perspektivet gjøres rede for. Deretter vil kapittelet ta for seg det institusjonelle perspektivet.

## 2.1 Det instrumentelle perspektivet

An organizational structure is a normative structure composed of rules and roles, specifying more or less clearly, who is expected to do what and how. Thus, the structure defines the interest and goals to be pursued and the concerns to be emphasized ((Scott 1989) Egeberg 2004: 201).

I det instrumentelle perspektivet forstås organisasjoner som et instrument eller verktøy som står til disposisjon for lederne, for å oppnå ett eller flere mål (Christensen et.al. 2009: 33). Slike formelle offentlige organisasjoner skal utføre oppgaver på vegne av samfunnet. Det grunnleggende oppdraget til forsvarssektoren er å forsvare Norge og sikre norsk suverenitet og territoriell integritet. Forsvaret og Hæren er i så måte et rasjonelt redskap for å nå fastlagte mål. Det er her snakk om en byråkratisk organisasjonsform med sterke innsalg av hierarki, arbeidsdeling og rutiner (Christensen et.al. 2009: 34) - den formelle organisasjonsstrukturen leder organisasjonsatferden i ønsket retning ved å klargjøre rettigheter og plikter (Egeberg 1984: 26). Med andre ord består organisasjonsstrukturen av rolleforventninger og regler for hvem som bør eller skal gjøre hva, og hvordan det bør eller skal gjøres. Den formelle organisasjonsstrukturen leder også organisasjonsatferden gjennom å spesifisere hva deltakerne skal gjøre og hvordan de skal handle. Den sier med andre ord noe om hva som skal oppfattes som viktige problemer og gode løsninger for organisasjonen (Egeberg 1984: 27). Den formelle strukturen blir dermed et filter for prioriteringer og løsningsalternativer (ibid.). Ifølge Christensen et. al. (2009: 13) handler aktørene i dette perspektivet etter en konsekvenslogikk. Det betyr at lederne har klare målsettinger og velger på bakgrunn av det et strukturelt design som skal legge til rette for at målene nås. Rasjonaliteten ligger i den formelle organisasjonsstrukturen noe som legger begrensninger på den enkeltes handlingsrom og skaper rom for å iverksette bestemte mål (ibid., Egeberg 1984: 27).

Organisasjonsmedlemmenes mulighet for rasjonell kalkulasjon er formet av forventningene knyttet til atferden i rollen aktørene har - personellet tilpasser seg en bestemt type atferd (Egeberg 1984: 27). Dette innebærer at de vurderer tilgjengelige alternativer ut fra de konsekvensene det har i forhold til målene som er fastsatt, og foretar viljestyrte valg mellom alternativene (Christensen et. al. 2009: 34).

I en slik byråkratisk organisasjonsform med sterke innslag av hierarki, arbeidsdeling og rutiner er hierarkiet gjerne knyttet til et karrieresystem der medlemmene ønsker å stige i gradene (Christensen et. al. 2009: 37). Selv om den formelle organisasjonsstrukturen ikke uten videre sier noe om den faktiske lærings- eller tilpasningsevnen, vil den legge føringer på hvordan organisasjonen løser sine oppgaver. Føringene på hvordan oppgaver utføres kommer blant annet til uttrykk gjennom hvilke mål og problemstillinger som regnes som aktuelle, og hvilke handlingsalternativer som vurderes (Christensen et. al. 2009: 47). Instrumentaliteten kan, som nevnt, også komme til uttrykk ved at organisasjonsstrukturen er utformet på grunnlag av mål-middel-vurderinger, og at den i neste omgang virker bestemmende for medlemmenes handlemåte. Lederne har i teorien klare mål med full oversikt over alternativene og konsekvensene disse har i forhold til målene, og læring vil dermed finne sted på bakgrunn av klare og konsistente mål. De handler *formålsrasjonelt* gjennom viljestyrte valg og velger det alternativet som gir størst måloppnåelse (Christensen et.al. 2009: 36). Likevel er ikke dette særlig realistisk, spesielt ikke i komplekse organisasjoner med mange ulike hensyn. Simon (1997: 88) har formulert dette som *begrenset rasjonalitet*. Det innebærer at menneskelig atferd er *tilsiktet rasjonell*: individer har ikke tilstrekkelig intellektuell kapasitet og informasjonstilgang til å kunne ta fullstendig rasjonelle valg med full kjennskap til alle alternativer og konsekvenser. Det skaper begrensninger for individets rasjonalitet (Simon 1997: 88, Egeberg 1984: 27, Christensen et. al. 2009: 36). Organisasjonsmedlemmene i formelle organisasjoner handler innen bestemte strukturelle rammer, men har ufullstendig kjennskap til alle alternativer og konsekvenser (Christensen et. al. 2009: 36). Derfor vil begrenset rasjonalitet være mer beskrivende for organisasjonens formålsrasjonelle handlinger, da organisasjonens mål ofte kan fremstå som uklare, og at problemene den står overfor er komplekse. Det betyr at organisasjonen i realiteten sjelden har full oversikt over alternativer og konsekvenser. Organisasjonen må derfor ta beslutninger etter hvor tilfredsstillende ulike alternativer og løsninger er (Christensen et.al. 2009: 36). Av den grunn blir også målsettingene mer komplekse og sammensatte, og analysen av organisasjonsmedlemmenes handlingsalternativer og handlingsalternativenes konsekvenser blir mer utfordrende (Egeberg 1984: 28).

Ifølge det instrumentelle perspektivet vil ulike former for arbeidsdeling også lage begrensninger for individuelle beslutningsmuligheter i organisasjoner. Selv om organisasjonsstrukturen legger begrensninger på den enkeltes handlingsvalg, skaper den også mulighet for organisasjonen til å realisere bestemte mål. Rasjonaliteten på organisasjonsnivå

kan altså styrkes gjennom strukturelle trekk (Christensen et. al. 2009: 42-43). En formell struktur er et uttrykk for at forholdet mellom rollene i en organisasjon og prinsippene som styrer atferd fremstår som eksplisitt og synlig (Egeberg 1997: 29).

Formelle normer har en sentral plass i det instrumentelle perspektivet. De spesifiserer fremgangsmåter, prosedyrer, ansvar, rettigheter og plikter som tillegges ulike enheter og stillinger (Christensen et. al. 2009: 37). Normene om hva som skal gjøres eksisterer uavhengig av personene i organisasjonen som fyller bestemte stillinger, og de formelle normene er gjerne nedfelt i organisasjonskart og regelverk (ibid.). Hierarkiet i en slik organisasjonsform innebærer en over- og underordning mellom ulike vertikale nivåer i organisasjonen. En overordnet har rett til å kommandere og instruere de som er underordnet. Arbeidsdelingen medfører at organisasjonens oppgaver blir inndelt i ulike enheter og knyttet til konkrete posisjoner. Et kjennetegn ved en slik organisasjonsform er nettopp en stor grad av arbeidsdeling. I tillegg er organisasjonsformen også preget av at det er mange rutiner – regler og prosedyrer for hvem som skal gjøre hva, og hvordan (ibid.).

Christensen et. al. (2009) skiller mellom en *hierarkisk variant* og en *forhandlingsvariant* av det instrumentelle perspektivet. I den hierarkiske varianten er organisasjonen betraktet som enhetlig. Lederskap utøves av aktører i hierarkisk høye posisjoner, og disse bruker organisasjonsstrukturen systematisk for å fremme kollektive mål (Christensen et.al. 2009: 123). I forhandlingsvarianten av det instrumentelle perspektivet betraktes organisasjonen som sammensatt av ulike underenheter og posisjoner som kan ha delvis motstridene mål, interesser og kunnskaper. Ingen aktører kan alene oppnå sine mål og ivareta sine interesser, og utfallet vil være påvirket av forhandlinger og kompromisser mellom flere aktører (Christensen et. al. 2009: 34). Dette er også trekk som kan beskrive Forsvarets organisasjoner. Likevel kjennetegnes Forsvaret og Forsvarets organisasjoner, som nevnt, av en tydelig hierarkisk struktur. Oppgaven velger kun den hierarkiske varianten fordi Forsvaret passer godt inn i en hierarkisk strukturmodell med en tydelig formell kommandokjede og et klart hierarki. Oppgaven kan ikke avvise at forhandlingsvarianten vil ha forklaringskraft, fordi Forsvaret er inndelt i underorganisasjoner og enheter, som kan tenkes til dels kan ha motstridene mål og interesser. Likevel, for å komme dypt i det strukturelle perspektivet velger oppgaven å begrenset fokuset på det som virker å ha størst forklaringskraft. I en mer omfattende undersøkelse hadde det vært interessant å se på begge disse variantene, da Forsvarets organisasjoner har trekk fra begge.

## 2.2 Det institusjonelle perspektivet

Organisasjonskultur er de sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene (Bang 1999: 3).

Kulturperspektivet (i det instrumentelle perspektivet) problematiserer antakelsene i det instrumentelle perspektivet, og fremhever i stedet de begrensninger og muligheter som ligger i etablerte kulturer og tradisjoner i organisasjonen (Christensen et. al. 2009: 23). Mens det instrumentelle perspektivet forbindes med den formelle organisasjonsstrukturen og de formelle normene i en organisasjon, knyttes kulturperspektivet til de uformelle normene og verdiene som vokser frem i organisasjoner over tid, som får betydning for organisasjonens arbeid (Christensen et. al. 2009: 52). Selznick (1984: 10) illustrerer dette på en god måte: «The important point about organizations is that, though they are tools, each nevertheless has a life of its own».

Ifølge det kulturelle perspektivet tilhører og opererer organisasjonsmedlemmene i en bestemt sosialt konstruert virkelighet. Denne sosialt konstruerte virkeligheten, som medlemmene automatisk orienterer sine opplevelser og aktiviteter ut fra, er organisasjonskulturen (Hatch 2001: 261). Organisasjoner kan dermed også betraktes som kulturbærende miljøer, det vil si sosiale enheter som inneholder et sett av felles virkelighetsoppfatninger for hvordan handlinger organiseres (Bang 1999: 17). Uformelle normer er nedfelt i etablerte tradisjoner og organisasjonskulturer som organisasjonsmedlemmene tilegner seg gjennom erfaring og daglig virke i organisasjonen (Christensen et. al. 2009: 26) Organisasjonskulturen er i så måte en etablert, vedvarende forståelse av de sentrale oppgavene til organisasjonen og av de menneskelige relasjonene i organisasjonen (Nagl 2005: 5). Organisasjonskulturen er noe de ansatte sosialiseres inn i og noe organisasjonsmedlemmene er sammen om: det er felles grunnantakelser, forståelser, normer, verdier og kunnskaper (Christensen et. al. 2009: 53, Hatch 2001: 230). I dette bildet kan Hærens organisasjonskultur betraktes som Hærens personlighet (Stroup 1996: 45).

*Verdier* er sosiale prinsipper, mål og normer som definerer hva medlemmene av en organisasjon opptatt av. Verdiene danner også basis for å vurdere hva som er rett og galt (Hatch 2001: 239). Gjennom organisasjonskulturen dannes en moralsk ramme for hva som er passende atferd. Det skapes også betingelser for gjensidig tillit og felles verdier i

organisasjonen (Christensen et al. 2009: 54). Normer er tett knyttet til verdier. De er uskrevne regler som gjør at medlemmene som tilhører en organisasjonskultur vet hva som forventes av dem i forskjellige situasjoner. Eksempler på sosiale normer kan dreie seg om når en bør informere en overordnet om potensielle problemer eller utfordringer. Ut fra denne logikken om hva som er passende atferd, vil det utvikle seg systematiske, kulturelle holdninger og handlinger hos aktørene (Christensen et. al. 2009: 55). Slike kulturelle faktorer som tradisjoner, etablerte regler og sosialt definerte konvensjoner, legger føringer på de beslutningene som tas, og gjør at organisasjonsstrukturen ikke nødvendigvis vil kunne strekke til for å forstå hele bildet (Christensen et. al. 2009: 22).

I denne forståelsen er organisasjoner verdibærende institusjoner med egne distinkte identiteter og oppfatninger om hva som er relevante problemer og gode løsninger. De operative avdelingene kan utvikle egne interesser eller egne forståelser av hvordan de best kan løse sine oppgaver, og det vil kunne vokse frem uformelle kjøreregler (Heier 2015: 167), for eksempel om hvilke erfaringer det er verdt å bruke tid på og dra lærdom fra, og hvordan konkrete erfaringer blir bearbeidet og brukt i organisasjonen. Basert på denne logikken vil man ikke nødvendigvis handle ut fra en grundig avveining av instrumentelle for-og-imo-argumenter, ut fra egeninteresse eller ut fra mulige konsekvenser av handlinger, men individer gjør det som oppfattes som rimelig eller akseptabelt (Christensen et. al. 2009: 54). Det utgjør en felles forståelse av passende atferd som blir tillært gjennom sosialisering i organisasjonen (March & Olsen 1989:22). Organisasjonsmedlemmene handler i samsvar med det som har vist seg å fungere godt i lignende situasjoner tidligere (Christensen et. al. 2009: 55). Ifølge March og Olsen (1989) vil individene i organisasjonen ofte følge disse spillereglene heller enn rasjonell konsekvensberegning.

Ut i fra denne logikken vil det altså danne seg systematiske, kulturelle holdninger og handlinger hos medlemmene i en organisasjon (Christensen et.al. 2009: 56). Med andre ord vil ikke aktørene nødvendigvis handle rasjonelt ut i fra en avveining av instrumentelle for-og-mot-argumenter, ut fra egeninteresse eller ut fra mulige konsekvenser av handlinger, som i det instrumentelle perspektivet. Aktørene følger heller regler eller prosedyrer som de anser passende i for den gitte situasjonen de er i (Christensen et. al. 2009: 54). Personellet i Hæren vil for eksempel kunne tilegne seg en klar forståelse av hva som er viktig å lære og hvilke erfaringer som er viktig å ta videre. Aktørene har et kulturelt fundament som rettesnor for handlinger. Logikken om hva som er passende atferd innebærer derfor fordeler ved at



komplekse handlingsvalg i uoversiktlige situasjoner kan møtes av standardiserte, nesten intuitive, handlemåter (Christensen et. al. 2009: 56).

Ifølge Christensen et. al. (2009: 52) får en organisasjon institusjonelle trekk når en formell organisasjon utvikler slike uformelle normer og verdier, og man kan snakke om *institusjonaliserte organisasjoner*. Institusjonaliseringen er et naturlig produkt av sosiale behov og påtrykk (Selznick 1997:19) og det er en prosess som skjer over tid, og som avspeiler organisasjonens egen historie, menneskene som har vært en del av den, verdiene den har og måten den har tilpasset seg sine omgivelser på. Samtidig som denne institusjonaliseringen gir organisasjonen egne kvaliteter, gjør det organisasjonen mer kompleks og mindre smidig overfor nye strukturelle krav (Christensen et.al. 2009: 53). De formelle forskriftene stemmer ikke alltid nødvendigvis helt overens med det medlemmene foretar seg eller det som foregår blant individene i organisasjonen. Individene i et sosial og kollegialt samspill tilpasser seg sitt daglige virke utover de grensene som er satt for de rollene eller oppgavene de er tildelt (Selznick 1997: 20). Dette kan gjøre at organisasjonen klarer å løse oppgaver bedre og utvikler et sterkere sosialt fellesskap (Christensen et. al. 2009: 52). Slike sterke institusjonelle trekk i organisasjoner kan ha både positive og negative sider, akkurat som sterke byråkratiske organisasjonsformer vil ha positive og negative sider ved seg. Det betyr at det ikke nødvendigvis er noe som nødvendigvis er spesielt godt eller spesielt dårlig ved disse trekkene, men at det er hva de fylles med og brukes til som er av betydning (Christensen et. al. 2009: 71).

## 3 Metode og forskningsdesign

Dette kapitlet diskuterer oppgavens forskningsdesign og kildegrunnlag. Deretter diskuteres forskningsprosessen, metode og metodologiske refleksjoner. Til slutt gjør kapitlet rede for operasjonaliseringen av de teoretiske perspektivene i oppgaven.

### 3.1 Forskningsdesign

Denne oppgaven undersøker Hærens læringsevne i Faryab og hva som kan forklare eventuelle svakheter ved denne læringsevnen. Dette gjøres ved å tolke innsamlet data i lys av to organisasjonsteoretiske perspektiver. Oppgaven er derfor en teoretisk fortolkende casestudie, der caset *den norske PRT-ens læringsevne i PRT-bidraget i Faryab* er valgt fordi dette var det norske hovedinnsatsområdet i Afghanistan, og det mest omfattende norske militære engasjementet etter andre verdenskrig. Det er derfor godt case på Hærens læringsevne. Oppgavens forskningsdesign er teoridrevet, noe som innebærer at teorien avgjør hvilke deler av caset som er relevante å undersøke. Med andre ord er oppgaven: «explicitly structured by a well-developed conceptual framework that focuses attention on some theoretically specified aspect of reality and neglects others» (Levy 2008: 5). Dette gir oppgaven en god indre validitet (Lund 2002: 101). Da oppgaven er en singelcasestudie gjør det det mulig å gå i dybden og undersøke kausale sammenhenger (Gerring 2007: 48-49). Det vil si at undersøkelsen gir grunnlag for å slå fast at i det tilfellet som studeres er X årsak til Y (Ringdal 2001: 168). En utfordring med singelcasestudier er imidlertid at det er vanskeligere å generalisere til andre case. Det kan være lett å overdrive betydningen av enkelte årsaker som fører frem til et bestemt utfall (Andersen 1997: 92). I denne oppgaven er caset Hærens læringsevne i PRT-en valgt fordi det antas å være representativt for Hærens læringsevne generelt.

I et felt som organisatorisk læring og erfaringshåndtering vil imidlertid Hæren også være påvirket av mekanismer i hele forsvarsorganisasjonen, spesielt fra toppnivået i Forsvaret og føringer fra forsvarsledelsen. Slutningene vil derfor også kunne reflektere noe om Forsvarets læringsevne. Likevel har fokuset for oppgaven vært Hærens læringsevne og dermed er et case som kan være representativt for Hærens læringsevne generelt, blitt valgt. Samtidig er caset forenklet ved at det kun er elementene fra Hæren i PRT-bidraget som inkluderes. Dette har vært nødvendig for å kunne gå i dybden i caset, for å forstå mekanismer og årsakssammenhenger. Da oppgaven vektlegger å kunne gå i dybden i det valgte caset, og

caset er representativt for Hærens læringsevne generelt, gir det oppgaven god ytre validitet. Mekanismene som påvirker læring i Hæren i PRTbidraget vil kunne si noe mer om forhold som eksisterer på tvers av sakstilfeller, og dermed kunne si noe om Hærens læringsevne generelt (Gerring 2007: 85). Samtidig er undersøkelsen tid- og kontekstspesifikk, og det gjør det vanskelig å trekke absolutte slutninger for et større univers av tilfeller.

### **3.1.1 Data og kildegrunnlag**

En åpenbar utfordring i undersøkelsen av militære organisasjoner, og av militære operasjoner som relativt nylig er gjennomført, er tilgang til informasjon og kildemateriale. Mange av kildene på erfaringer fra internasjonale operasjoner er gradert. Spesielt er det en utfordring for undersøkelsen at erfaringsrapportene fra PRT-bidraget i Faryab, og Forsvarets erfaringshåndteringssystem Ferdaball, ikke har vært mulig å bruke i undersøkelsen. Disse hadde kunnet etablere fakta uten nødvendigvis å være gjenstand for fortolkning og som kunne gitt et godt grunnlag i innhenting av primærdata i utspørringen av informanter, blant annet ved å knytte spørsmål og tema til konkrete fakta og hendelser (Andersen 2006: 294). I tillegg ville de tilbudt verdifull informasjon til undersøkelsen i seg selv. Fordi potensielt viktig og relevant informasjon er gradert, og derfor er utilgjengelig, er det mulig at viktige elementer ikke er blitt inkludert i undersøkelsen. Dette kan svekke oppgavens reliabilitet<sup>6</sup> fordi det er vanskelig å slå fast om det finnes usystematiske målefeil i undersøkelsen (Ringdal 2013: 97). Oppgaven forsøker å redusere slike svakheter ved bruk av kildetriangulering. Undersøkelsen baserer seg på primærdata fra intervjuer med informanter fra Hæren og Forsvaret, med førstehåndserfaring fra det norske stabiliseringsoppdraget i Afghanistan og fra arbeidet med erfaringshåndtering. I tillegg til disse primærkildene brukes skriftlig sekundærdata i form av annen forskning på feltet. Blant annet er en forskningsartikkel (Haaland 2016) som tar for seg lærdommene fra PRT-en i Faryab, som baserer seg på erfaringsrapporter og på feltarbeid fra PRT-en, et sentralt bidrag. Dette kompenserer for mangel på tilgjengelige kilder fra Forsvaret. I tillegg brukes rapporter og andre offisielle kilder fra Forsvaret. Annen litteratur om det norske Afghanistan-bidraget er også en del av oppgavens datamateriale.

---

<sup>6</sup> Reliabilitet dreier seg om etterprøvnbarhet, om dataens troverdighet og pålitelighet, og går på om gjentatte målinger med samme fremgangsmåte gir samme resultat (Ringdal 2001: 166)

### **3.1.2 Forskningsprosessen – metode og metodologiske betraktninger**

For å undersøke Hærens læringsevne i Faryab, og hva som kan forklare læringsevnen, har datainnsamlingsstrategien som er gjennomført vært kvalitative, semi-strukturerte dybdeintervjuer av sentrale informanter, såkalte nøkkelinformanter. Det vil si personer som gjerne har god oversikt over- og innsikt i de spørsmålene oppgaven ønsker på å få belyst (Andersen 2006: 279-281). Disse informantene er interessante fordi de besitter kunnskap om saker, relasjoner og kontekster som ellers ikke er allment tilgjengelig. Deres subjektive opplevelser gir også viktig innsikt til å kunne forstå og forklare hendelser og prosesser som informantene inngår i (ibid). Intervjuene brukes derfor som kilde til empiri, og som kilde til vurderinger av blant annet Hærens kultur. Utvalget av informanter består av militære offiserer av ulik grad. I tillegg til informanter som har vært direkte involvert i PRT-bidraget består utvalget av informanter som arbeider med erfaringshåndtering og læring i Hæren og i Forsvaret. I tillegg til dette har oppgaven en informant som, i tillegg til å ha erfaring fra andre deler av det norske Afghanistan-bidraget og Forsvaret, kan bidra med akademisk og teoretisk innsikt gjennom sin rolle som militær sekretær for Afghanistanutvalget. Reliabilitet og validitet i et informantintervju er blant annet knyttet til hvorvidt det kan dokumenteres at det som sies i en intervjusituasjon blir riktig oppfattet og forstått, og til at de fakta og vurderinger som benyttes i beskrivelse og tolkning er etterprøvbare og holdbare i forhold til undersøkelsens formål (Andersen 2006: 291). For å styrke oppgavens reliabilitet og validitet har intervjuobjektene kunnet lese transkripsjonen med mulighet for å legge til eller korrigere informasjonen som kommer frem.

Utvalget av informanter er gjort strategisk, og kan sies å være representativt da jeg har informanter fra ulike gradsnivåer i Hæren og Forsvaret, som har vært i Afghanistan gjennom store deler av perioden for stabiliseringsoppdraget. Hovedvekten av informantene har erfaring fra Faryab i perioden 2008 til 2012, noe som gjør at jeg mangler informanter fra de første årene av bidraget, 2005 – 2008. Dette kan utgjøre et problem fordi viktige endringer ble gjort i de første årene av det norske PRT-bidraget. Dette kan føre til et skjevt utvalg. Flere av informantene har imidlertid fulgt Afghanistan-bidraget tett gjennom andre stillinger i Hæren i forkant og etterkant av egen deltakelse i Faryab, og kjenner derfor godt til utviklingen av oppdraget. Det er en svakhet at oppgaven ikke har et større antall PRT-sjefer og troppsjefer eller kompanisjefer som informanter fra hele tidsperioden det norske stabiliseringsoppdraget pågikk. Likevel er utvalget av informanter godt, fordi det spenner fra

lavt til høy nivå i kommandokjeden, og fordi oppgaven også har hatt behov informanter som arbeider overordnet med erfaringshåndtering og læring i Hæren og Forsvaret. Til sammen gir utvalget grunnlag for representativitet og sjansen for å utelukke relevant informasjon reduseres. En svakhet som imidlertid kan true oppgavens validitet er at det har gått en viss tid siden PRT-oppdraget i Afghanistan ble avsluttet, og informantene kan av den grunn ha ufullstendige og selektiv hukommelse. Informasjon som kan være relevant for undersøkelsen kan være glemt (Andersen 2006: 293), spesielt det som angår rutiner, detaljer og konkrete handlinger eller avgjørelser knyttet til erfaringshåndtering og læring. Avstanden i tid kan samtidig være en fordel fordi informantene har fått en distanse til hendelsene, og har fått tid til å reflektere over disse.

Intervjuene oppgaven baserer seg på er gjennomført som semi-strukturerte samtaler med informanter. Intervjuene ble ikke styrt av en streng plan for gjennomføringen (Andersen 2006: 283), men fulgte en intervjuguide som informantene hadde fått tilsendt i forkant. Intervjuprosessen var fleksibel, noe som tillater at man gjennom intervjuet kan fokusere på det som blir interessant; informanter får ulike oppfølgingsspørsmål og spørsmålsrekken endres på, blant annet knyttet til informantenes rolle og grad. Det informanten selv trekker frem og vektlegger blir av betydning for samtalen og blir til dels styrende for intervjuet (Bryman 2008: 438). Imidlertid er det utfordrende å sikre reliabilitet i et slikt forskningsopplegg, fordi mye informasjon på subjektive oppfatninger og tolkninger gjør det vanskelig å kontrollere for målefeil. Fordi metoden er ustrukturert er det også vanskelig å få til etterprøvbarehet da det er få standardiserte prosedyrer som følges. Det som observeres og fortelles av informanter avhenger mye av hva den som intervjuer velger å fokusere på og fremheve (Bryman 2008: 391).

En utfordring ved intervjuprosessen er å kontrollere for skjevheter og tilfeldigheter. Elementer ved intervjusituasjonen kan påvirke dette. Nøkkelinformanter med autoritet på feltet de blir intervjuet om kan ha egne agendaer og oppfatninger av hva som er den beste og rimeligste måten å forstå saken på (Andersen 2006: 288), særlig når det involverer eget yrke og overfor en intervjuer med betraktelig mindre erfaring. På den måten kan kildene være partiske, og det kan ikke utelukkes at enkelte av informantene kan ha ønsker om å fremstille Hæren og Forsvarets læringsevne på en viss måte. Kildetriangulering kan begrense faren for å trekke slutninger basert på subjektivitet, ved at informasjonen i oppgaven blir støttet av

flere kilder. Risikoen for subjektivitet svekkes også av at informantene, med unntak av én, er navngitte.

### **3.2 Operasjonalisering av de teoretiske perspektivene**

De to organisasjonsteoretiske perspektivene som ble presentert i foregående kapittel gir ulike forklaringer på hvorfor organisasjoner og organisasjonsmedlemmer handler som de gjør. Så, hvordan kan de teoretiske perspektivene brukes for å forklare Hærens læringsevne. Før oppgaven tar steget videre fra den teoretiske diskusjonen til å undersøke dem empirisk er det nødvendig å utarbeide målbare indikatorer for de organisasjonsteoretiske perspektivene organisasjonsstruktur og organisasjonskultur (Adcock & Collier 2001: 529-530).

#### **3.2.1 Organisasjonsstruktur – det instrumentelle perspektivet**

I *strukturperspektivet* oppfattes organisasjoner som redskaper eller instrumenter rettet mot å oppnå visse mål, og organisasjonene og organisasjonens medlemmer handler dermed formålsrasjonelt slik at resultatene av handlingene blir som ønsket. Så hvordan kan organisasjonsstruktur måles? Basert på redegjørelsen i kapittel 2, vil organisasjonsstruktur her defineres som hvordan en organisasjon er bygd opp, med andre ord en formell struktur som består av klargjorte regler, prosedyrer og roller som klargjør hvem som skal gjøre hva og hvordan.

Som vist i kapittel 1.3 fremhever Jacobsen & Thorsvik (2013) at organisasjoner trenger systemer som sørger for at den kunnskapen individene i organisasjonen besitter blir nedfelt skriftlig og settes i system gjennom organisasjonens struktur; i rutiner og prosedyrer og regelverk. På denne måten vil læring sette *formelle spor* i organisasjonen. Basert på at Christensen et. al. (2009) og Egeberg (2004) indikerer formell struktur som klargjorte regler, prosedyrer og roller vil oppgaven dermed utlede indikatoren *Klar arbeidsdeling, klare roller, ansvar og retningslinjer i arbeidet med erfaringslæring* som en indikator som skal måle organisasjonsstruktur (det instrumentelle perspektivet). For å måle denne indikatoren baserer oppgaven seg på informantene sine oppfatninger, samt informasjon fra kapittel 4 hvor oppgavens empiriske case blir presentert.

Videre definerer organisasjonsstrukturen interesser og mål som skal forfølges og saker som skal vektlegges, ifølge Christensens et. als. (2009) definisjon. I dette tilfellet inkluderer det

klare mål og interesser for erfaringslæring, og som en konsekvens tydelige rammeverk, prosedyrer, regler og målsettinger. Som gjort rede for i kapittel 1.3, er Senge (1990) opptatt av viktigheten en overordnet læringsstrategi i organisasjonen, slik at individene arbeider for å se sammenhenger mellom handlinger og situasjonen organisasjonen befinner seg i. Ifølge Senge (1990) innebærer det klarlagte mål og interesser i arbeidet med erfaringslæring. Følgelig vil oppgaven utlede indikatoren *klare mål og interesser for erfaringshåndtering og læring* som et mål på det organisasjonsteoretiske perspektivet *organisasjonsstruktur*.

Da organisasjonsstrukturen består av rolleforventninger og regler for hvem som bør eller skal gjøre hva, og hvordan det bør eller skal utføres, vil den formelle organisasjonsstrukturen ha betydning for hvordan det legges til rette for læring og erfaringshåndtering i organisasjonens strukturelle handlingsrom. Ifølge Moxnes (2000: 55) er det en forutsetning for organisatorisk læring at organisasjonene bevisst satser på erfaringslæring og gir organisasjonens medlemmer tid og rom til å arbeide med erfaringer. Følgelig vil oppgaven utlede indikatoren *Kapasitet - tilstrekkelig tid og ressurser i organisasjonen til å ivareta organisatorisk læring* som en indikator på det instrumentelle perspektivet.

Indikatorene for formell organisasjonsstruktur er på bakgrunn av denne redegjørelsen utledet til:

- Klar arbeidsdeling, klare roller og retningslinjer i arbeidet med erfaringslæring
- Klare mål og interesser for erfaringshåndtering og læring
- Kapasitet - tid og ressurser

### **3.2.2 Organisasjonskultur – det institusjonelle perspektivet**

*Kulturperspektivet* forklarer organisasjonsatferd ut fra de begrensinger og muligheter som ligger i en sosialt konstruert virkelighet i organisasjonen. Som vist i kapittel 2.2 kan organisasjonskultur defineres som felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre (Bang: 1993: 3). Ifølge Christensen et. al. (2009: 22) vil slike kulturelle elementer som tradisjoner, etablerte regler og sosialt definerte konvensjoner legge føringer på de beslutningene som tas. Organisasjonskulturen kan dermed betraktes som Hærens personlighet, og kulturen i Hæren vil følgelig reflektere Hærens verdier, normer og uskrevne regler (Stroup 1996: 45). Som vist i kapittel 2.2, innebærer det at det i de kollegiale nettverkene og praksisfelleskapene utvikles

felles normer, verdier og oppfatninger om hva som er passende atferd. Det vil av den grunn være felles normer, verdier og oppfatninger om hva som er passende atferd knyttet til læring og erfaringshåndtering. Legger de etablerte tradisjonene, verdiene og normene og sosialt definerte konvensjonene i Hæren til rette for organisatorisk læring?

I en vurderingen av organisasjonskultur baserer oppgaven seg på informantenes opplevelser og utsagn om Hærens kultur. Fordi oppgavens metode har basert seg på informantintervjuer måles organisasjonskultur ut fra informantenes utsagn. Dette gjøres på bakgrunn av svar fra respondentene på spørsmål knyttet til Hærens kultur, blant annet på deres oppfatninger om åpenhet i organisasjonen - organisasjonsmedlemmenes muligheter til å fritt dele erfaringer og fremsette kritikk (se vedlegg 2)

Som påpekt i operasjonaliseringen av det instrumentelle perspektivet, slår Moxnes (2000: 55) fast at en organisasjon må gi deltakerne rom og anledning til å diskutere sine erfaringer. Det innebærer også, som en forutsetning, at organisasjonskulturen legger til rette for at organisasjonsmedlemmene åpent og ærlig kan diskutere sine erfaringer og også fremsette kritikk eller påpeke feil, med andre ord en kultur som sikrer at erfaringer deles. Dette vil ikke nødvendigvis være nedfelt i et sett av retningslinjer eller regler, men er i følge Christensen et. al (2009) en vedvarende, uformell felles oppfatning om passende atferd i organisasjonen. Følgelig vil oppgaven utlede indikatoren *Rom for å utveksle erfaringer og meninger, og for å påpeke feil og mangler uten frykt for represalier*. Indikatoren måler med andre ord hvorvidt det har vært grunnlag for at individene kan bidra til læring ved at de grunnleggende forutsetningene som skal til for et godt læringsmiljø er til stede i organisasjonen. Her baserer oppgaven seg på informantenes oppfatninger, samt forutsetninger for organisatorisk læring, som gjort rede for i kapittel 1.3.

Da organisasjonskulturen forklarer organisasjonsatferd ut fra de begrensinger og muligheter som ligger i en sosialt konstruert virkelighet i organisasjonen, der medlemmene orienterer seg etter det som oppfattes som passende atferd, vil organisasjonsmedlemmenes vedvarende forståelse og oppfatning om å lære av erfaringer ha betydning for Hærens evne til å lære. Ifølge Senge (1990) er nettopp det at individene evner å tenke helheten i organisasjonen, og ser sitt arbeid og sin rolle i en større sammenheng, en forutsetning for organisatorisk læring. Følgelig vil oppgaven utlede indikatoren *Læringskultur* i det institusjonelle perspektivet. Indikatoren måler med andre ord hvorvidt det faktisk har vært ansett som viktig at individene



skal bidra til læring, at læringen i seg selv er løftet frem som en verdi i organisasjonen. Fordi denne indikatoren er bred, vil den sannsynligvis overlappe med indikator I og med indikatoren *mål og interesser* for det strukturelle perspektivet. Dette kommenteres i analysen.

Indikatorene for organisasjonskultur er på bakgrunn av denne redegjørelsen utledet til:

- Rom for å utveksle erfaringer og meninger, og for å påpeke feil og mangler uten frykt for represalier
- Læringskultur

Indikatorene vil brukes til å tolke den innsamlede empirien i oppgavens analyse i kapittel 5.

## 4 Det empiriske caset: Hærens læringsevne i Faryab

I denne oppgaven er formålet å undersøke Hærens læringsevne i det norske PRT-bidraget i Faryab og hva som kan forklare eventuelle svakheter ved læringsevnen i lys av det teoretiske rammeverket. Med andre ord bestemmer de teoretiske perspektivene hvilken empirisk informasjon som er relevant, da casestudien er teoridrevet. Dette kapittelet vil ta for seg Hærens erfaringslæringssystem, både de formelle føringene og strukturene, og de uformelle læringsmekanismene. Av den grunn struktureres dette kapittelet inn i to empiriske deler som tar for seg henholdsvis de formelle (instrumentelle) strukturene som inngår som en del av Forsvarets toppstyrte og formelle læringsprosesser (ovenfra og ned), og de uformelle (institusjonelle) prosessene og mekanismene knyttet til Hærens læringsprosesser som forgår i de kollegiale praksisfelleskapene (nedenfra og opp). Før kapittelet presenterer det empiriske caset, vil det kontekstuelle bakgrunnen og utviklingen av det norske PRT-bidraget i Faryab presenteres.

### 4.1 Kontekstuell bakteppe: Bakgrunn og utvikling av det norske PRT-bidraget

ISAFs operasjonskonsept i Afghanistan innebar en såkalt helhetlig tilnærming til etablering av varig fred og stabilitet ved å involvere politiske, militære og sivile elementer (Gjerde 2012: 313.). Da Taliban ble fjernet fra makten i Afghanistan, dominerte lokale krigsherrer det afghanske samfunnet, og USA og de allierte styrkene måtte forholde seg til at sikkerhetssituasjonen i landet hadde kollapset og måtte gjenoppbygges (Vaagland 2008: 3). Under ISAF ble det derfor etablert regionale kommandoer med underliggende *Provincial Reconstruction Teams* (PRT), delt mellom nasjoner som påtok seg lederansvar (Gjerde 2012: 313). PRT-strykenes formelle rolle i Afghanistan var å støtte opp under den afghanske sentralmaktens autoritet, forbedre sikkerheten og bidra til gjenoppbyggingsarbeidet (Suhrke 2011: 106-108). Likevel var det ingen fastsatte krav til hvordan PRT-ene skulle organiseres (Gjerde 2012: 313).

I 2005 overtok Norge lederansvaret for stabiliseringsstyrken i den forholdsvis rolige Faryab-provinsen nordvest i Afghanistan, underlagt ISAFs Regional Command North (RC N) (Suhrke 2011: 112). Norge valgte en PRT-modell med militær ledelse. I perioden 2006 til 2010 hadde Norge til en hver tid omtrent 500 soldater tilstede i Faryab (Halsne 2013: 95).

Den norske PRT-en kan karakteriseres som en ad hoc-organisasjon, i hovedsak bygd opp av bataljoner fra den norske Hæren (Eggereide et.al.2010: 8). To sentrale enheter i PRT-en var *Intelligence, Surveillance, Target Acquisition and Reconnaissance* (ISTAR), og *Task Unit* (TU), som var PRT-ens manøverbataljon. ISTAR-elementet i PRT-en var i hovedsak basert på det norske Jegerkompaniet/ISTAR fra hæren, mens de norske manøverbataljonene (Telemark Bataljon, Panserbataljonen, og 2.bataljon) roterte på ansvaret for å fylle PRT-ens TU (ibid.). Kontingentene var ute i operasjonsområdet i seks måneder før rotasjon, og omtrent hele PRT-en roterte på samme tid.

Utformingen av det norske PRT-bidraget ble i stor grad gjort av den enkelte PRT-sjef, i dialog med tidligere PRT-sjefer, Forsvarets operative hovedkvarter, FD og UD. Det overordnede oppdraget var gitt av NATO og ISAF, men den enkelte PRT-sjef planlagte og beskrev eget oppdrag - hvordan løse det tildelte NATO-oppdraget (Høiback 2015, Huse 2015). Alle kontingentene har derfor tatt litt ulik form, også med tanke på norske nasjonale målsettinger, og ISAFs oppdrag i helhet. Et eksempel er dreiningen mot COIN-doktrinen<sup>7</sup>, og økt samarbeid med Afghanske sikkerhetsstyrker i 2009, som også ble fulgt opp av de norske styrkene. Det norske bidraget kan ikke ses isolert fra resten av ISAF, men den enkelte PRT-sjef har hatt stort spillerom i utformingen av sitt oppdrag (ibid.). I praksis hadde de ulike landene som deltok i ISAF ulike tilnærminger, ulike styrker og begrensinger. Utformingen av de enkelte PRT-ene ble derfor til i en kombinasjon av hva hvert enkelt land bestemte og hva ISAF bestemte. Den norske PRT-en hadde i praksis stor frihet til å løse oppdraget på sin måte. Bortsett fra noen overordnede målsettinger og ambisjoner i ISAF ble det ikke gitt sterke føringer fra RC N (Gjerde, 2015).

Torunn Haaland (2016) skisserer tre faser i det norske PRT-bidraget. Faryab ble innledningsvis ansett som en relativt fredelig provins, og de norske styrkene brukte den første tiden på relativt udramatisk patruljering (Suhrke 2011: 109). Freden ble imidlertid brutt når PRT-leieren ble angrepet i 2006. Årene 2007-2009 ble karakterisert av stadig utfordrende

---

<sup>7</sup> COIN-doktrinen innebærer at militærmakten er ett av flere maktmidler underlagt en overordnet politisk hensikt hvor ambisjonen er å få bukt med de underliggende årsakene til opprøret. COIN vektlegger betydningen av å isolere opprørerne fra lokalbefolkningen. Offensive operasjoner mot opprørere gjennomføres parallelt med tillitsbygging i befolkningen (Anderssen 2014: 18 og 54.). COIN-doktrinen har ikke vært gitt samme fokus i Norge som hos mange av de andre allierte (Gjerde 2012: 317). Den norske modellen innebar blant annet et tydelige skille mellom de sivile og de militære innsatsenheterne i operasjonsområdet (Halsne 2013: 99). Norge gav likevel offisielt sin tilslutning til ISAFs Afghanistan-strategi, noe som innebar at opprørsbekjempelse var den metoden som ble benyttet (Anderssen 2014: 55).

stridsoperasjoner i opprørskontrollerte områder. Blant annet ble de norske styrkene tungt involvert i Ghormach, et nabadistrikt hvor opprørere hadde fått operere relativt fritt under radaren til ISAF (Suhrke 2011: 117) og Ghormach syntes å være opphavet til den økende volden i Faryab-provinsen (Staveland 2013). Mellom 2007 og 2009 drev de norske PRT-styrkene flere storskala operasjoner inn i Ghormach i et forsøk på å kneble opprøret (Suhrke 2011: 117-118). Blant disse var operasjon Harekate Yolo i 11 november 2007, hvor hensikten var å redusere opprørernes handlingsrom og klargjøre området for utvikling og gjenoppbygning (Haaland 2016: 9). Harekate Yolo var den første skarpe stridskontakten de norske styrkene i Faryab hadde (ibid). Operasjonen ble først ansett som en relativ suksess. Området ble ryddet for opprørere, styrkene trakk seg tilbake, og gjenoppbygnings- og nødhjelpsarbeidet kunne settes inn. Snart kom imidlertid opprørerne tilbake, og suksessen ble kortvarig. ISAF planla derfor en ny offensiv (Suhrke 2011: 18). Operasjon Karez ble iverksatt ikke lenge etter Harekate Yolo, i mai 2008 (ibid.). I tillegg ble det også gjennomført nok en storskala operasjon i Ghormach det samme året (Haaland 2016: 13). Den generelle sikkerhetssituasjonen ble likevel gradvis verre i Faryab, den generelle tendensen var at så snart de militære styrkene trakk seg tilbake fra et område, vendte opprørerne tilbake (Suhrke 2011: 118-119, Haaland 2016: 10).

Den andre fasen, fra 2009 til 2010, var i mindre grad preget av fokus på storskala operasjoner, med økt fokus på såkalt helhetlige tilnærming (Haaland 2015: 5) som betydde at beskyttelse av sivilbefolkningen og utdanning og trening av afghanske sikkerhetsstyrker stod øverst på agendaen (Gade 2013: 36). I tråd med dette publiserte Norge en Faryab-strategi som fokuserte på afghansk eierskap og ledelse (Halsne 2013: 94, Utenriksdepartementet et. al. 2009). Den norske Faryab-strategien la også opp til, og videreførte, en særegen nasjonal tilnærming med klart skille mellom sivil og militær innsats (Halsne 2013: 99). Nye COIN-retningslinjer fra ISAF var hovedårsaken til dette skiftet. Parallelt med økt fokus på samarbeid og trening av afghanske sikkerhetsstyrker, fortsatte skarpe operasjoner mot opprørskontrollerte områder, men i mindre omfang enn før. Kinetiske operasjoner var likevel fremdeles en sentral del av PRT-ens arbeid (Haaland 2016: 6). Den voldelige utviklingen i provinsen fortsatte, og Faryab ble et mer utrygt sted. 2010 ble et vanskelig år for de norske styrkene, i løpet av første halvår av 2010 ble styrkene angrepet nesten hver dag (Suhrke 2011: 124). Det forekom også en økning i opprørsaktivitet utenfor de tradisjonelle opprørsdominerte områdene i provinsen i 2010 (ANSO 2010: 9). Før utgangen av 2010 trakk de norske styrkene seg ut fra Ghormach-provinsen (Haaland 2016: 16).

Den tredje og siste fasen, 2011-2012, var preget av forberedelser til uttrekning fra Faryab (Haaland 2016: 6). Våren 2012 ble det rapportert at opprørsaktivitet gjorde Faryab til den mest urolige provinsen i den nordlige regionen (ANSO 2012: 6). Utvidelse og inngrep for å fjerne opprørere hadde ført til motreaksjoner og utvidelser fra opprørerne (Suhrke 2011: 124). I 2012 startet avviklingen av den norske PRT-en og forberedelsene til å la afghanske myndigheter ta over sikkerhetsansvaret i provinsen (Regjeringen 2012). Høsten 2012 avsluttet de norske styrkene oppdraget i Faryab, syv år etter at Norge tok ledelsen i provinsen, og ansvaret ble formelt overført til afghanerne (Ege 2012).

## **4.2 Det empiriske caset: Hærens formelle og uformelle system for læring**

I det følgende vil Hærens formelle system for erfaringshåndtering og læring i Faryab presenteres. Hærens system for erfaringslæring inngår i Forsvarets system for erfaringslæring, og av den grunn vil det overordnede erfaringshåndteringsregimet i Forsvaret gjøres rede for, før kapittelet går inn på Hærens formelle og uformelle system for erfaringslæring i PRT-bidraget.

### **4.2.1 Forsvarets formelle system for operativ erfaringshåndtering**

*Å lære av egne og andres erfaringer er en nødvendig tilnærming i Forsvaret. Det forutsetter også systemer for å samle erfaringer som grunnlag for læring (Forsvaret 2014b: 1)*

Som ledd i Devolds «militære transformasjon» ble Senter for militære erfaringer (SME) opprettet i 2005, med det konkrete formål at Forsvaret skulle ta bedre vare på erfaringer fra deltakelsen i internasjonale operasjoner (Forsvarsdepartementet 2004). En viktig årsak til dette var realiseringen av at erfaringer fra tidligere internasjonale operasjoner gikk tapt fordi man til stadighet måtte «finne opp kruttet på nytt» når styrkene skulle ut i nye operasjoner (Waagan 2015).

Forsvarets høgskole (FHS) har hatt utøvende fagansvar for det overordnede systemet for erfaringshåndtering, og skal ha ansvar for koordinering og ledelse av operative lærdommer i Forsvaret. SME, som utøver fagansvaret, har vært underlagt FHS<sup>8</sup> (Eggereide et.al. 2010). FHS er derfor gitt det etatsmessige ansvaret for operativ erfaringshåndtering, mens

---

<sup>8</sup> SME ble 1.10.2015 flyttet til Forsvarets operative hovedkvarter i Bodø og heter nå SOE (seksjon for operativ erfaringshåndtering).

operasjonsavdelingen i Forsvarsstaben (FST/O) er fagmyndigheten<sup>9</sup> for den operative erfaringshåndteringen, på vegne av Forsvarssjefen. Det betyr at det også er hos Forsvarsstaben, i motsetning til SME og Forsvarets høgskole, at myndigheten over erfaringshåndtering og læring ligger. Forsvarsstaben har av den grunn det overordnede ansvaret for at lærdommer fra Forsvarets operative virksomhet blir gjort tilgjengelig for beslutningsprosesser på strategisk nivå (Forsvaret 2013). SME har ikke kunnet legge føringer på erfaringsarbeidet eller pålegge et visst system eller visse rutiner for læring i de ulike forsvarsgrenene, men har kun kunnet rådgi hvordan en praktisk kunne gjennomføre en metodisk tilnærming til erfaringshåndtering og bistå ved spesifikke operasjoner eller øvelser (Mathisen 2015). I praktisk forstand innebærer det at SME ikke har vært direkte involvert i arbeidet med å samle inn og bearbeide rapporterte erfaringer fra Hæren i Afghanistan eller andre operasjoner, men at SME har bidratt i en støttefunksjon for Hærens våpenskole (ibid.).

Forsvarets operative hovedkvarter (FOH) skal være knutepunkt mellom avdelinger i operativ innsats og avdelinger med utdannings- oppsettings- og styrkeprodusentansvar. Forsvarets operative hovedkvarter (FOH) er derfor sentral for erfaringshåndtering fra operativ virksomhet fordi operasjoner blir planlagt, ledet og koordinert fra hovedkvarteret. Sjefene i de ulike forsvarsgrenene har vært ansvarlige for egen erfaringshåndtering (Eggereide et. al. 2010: 8, Forsvaret 2013), og har hatt ansvar for å utvikle rutiner for «systematisk og metodisk innhenting av erfaringer fra operasjoner», for å analysere sine innsamlede erfaringer og trekke lærdommer av dem, og for å videreformidle kunnskapen i undervisning, trening og øving og implementere ny praksis i egen virksomhet (Forsvaret 2013, Forsvaret 2014b:11). Erfaringslæringsystemet i Forsvaret er sentrert rundt Forsvarets programvare for håndtering av erfaringer, kalt Ferdaball. De ulike styrkeprodusentene, som Hæren, selv er ansvarlige for å følge opp rapporteringsrutiner som databasen legger til rette for (Forsvaret 2014b:25). Hensikten med Ferdaball er innhenting og deling av erfaringer: erfaringsrapporter skal lagres i databasen og hentes ut og brukes slik at databasen videre skal kunne tilrettelegge for erfaringslæring i alle avdelinger (ibid.). Forsvarsdepartementet (FD) har ansvar for å etablere og kartlegge overordnede rammer for det erfaringsbaserte arbeidet, og dels føre tilsyn med Forsvarets erfaringsarbeid. I tillegg har også FD ansvar for at lærdommer fra Forsvarets innsatsområder inngår som del av grunnlaget i forsvarsplanleggingen (Forsvaret 2013).

---

<sup>9</sup> Det innebærer ansvar og myndighet til å fastsette krav og angi faglige rammer for hele Forsvaret. Det innebærer også å foreta kontroll og gi pålegg ved avvik (Forsvaret 2014b: 7)

Forsvarets operative erfaringslæringsregime er formelt bygd opp etter NATOs modell for operativ erfaringslæring, og er basert på et skriv fra Forsvarsstaben, *System for operativ erfaringshåndtering i Forsvaret* (Forsvaret 2013). Dokumentet kartlegger myndighet og ansvar for arbeidet med erfaringshåndtering (Mathisen 2015), gir prinsipielle beskrivelser, skal bidra til klare ansvarslinjer, og er en formalisering fra tidligere føringer fra Forsvarssjefen som i varierende grad var blitt fulgt opp (ibid.). Dokumentet klargjør også hva erfaringshåndteringen i Forsvaret praktisk skal innebære, i tillegg til ansvarslinjer og tydeliggjøring av roller i arbeidet med erfaringslæring. Det gir prinsipielle beskrivelser av erfaringslæring og innrapporteringer av erfaringer fra operasjoner, og analysebehov (Forsvaret 2013). Blant annet klargjøres det at erfaringslæringsprosessene skal ivaretas innenfor 'linjen' og være en integrert del av Forsvarets eksisterende struktur og prosesser; at erfaringslæring skal være en kontinuerlig prosess som skal vektlegges i all operativ aktivitet og at lærdommen av de erfaringer som blir fanget opp må omsettes slik at «Forsvaret fortløpende utvikler seg og forbedrer den operative evnen» (Forsvaret 2013: 5). Flere andre dokumenter tar også opp erfaringshåndtering og læring. Samtlige slår fast at erfaringshåndtering skal gjelde for all aktivitet i forsvarssektoren og at det skal systematiseres for å sikre kunnskapsoverføring, og at det må etableres en kultur som sikrer at erfaringer deles (Forsvaret 2014b:14-15). Det faktiske ansvaret for å utvikle rutiner og systemer, og for å gjennomføre systematisk erfaringshåndtering, ligger som nevnt hos styrkeprodusentene, som Hæren. Der ligger også ansvaret for å analysere innsamlede erfaringer og å trekke lærdommer av disse, for å kunne omsette lærdommene til doktriner, reglementer, nye bestemmelser, prosedyrer og instruksjoner (Forsvaret 2013: 7, Forsvaret 2014b: 14-15). Det vil si at enhver generalinspektør har et selvstendig ansvar for å utvikle egen forsvarsgren, samle erfaringer og lære av disse (Mathisen 2015).

Erfaringshåndtering i Hæren skal ivaretas av Seksjon for militære erfaringer (ME) på Hærens våpenskole (HVS), det er ved HVS at erfaringsarbeidet knyttet til PRT-bidraget i Afghanistan i stor grad har foregått. Ved HVS er det to stabsoffiserer som primært skal jobbe med erfaringslæring i Hæren. Skolen har i tillegg en kjernegruppe for militære erfaringer (Forsvaret 2014b: 20).

#### **4.2.2 Det formelle erfaringslæringsystemet i Hæren i PRT-bidraget**

En sentral del av erfaringshåndteringsarbeidet i PRT-en har vært to faste erfaringsrapporter fra hver kontingents periode, i tillegg til såkalte mellomlandinger, eller etterlandinger, når en kontingent har vært på vei tilbake til Norge (Forsvaret 2014b: 20, Køhl 2015). Mellomlandingene kom på plass etter en viss tid i Faryab. På mellomlandingene har representanter fra HVS møtt den hjemkommende kontingenten for å debriefe dem (ibid). Det ble her gjennomført både individuelle- og gruppeintervjuer av alle som hadde vært ute, og var i hovedsak innrettet for å finne ut av hva som hadde vært bra og hva som ikke hadde vært bra som måtte forbedres (Køhl 2015). På mellomlandingene var målsetningen å identifisere detaljene i erfaringer beskrevet i de faste rapportene, men også å identifisere erfaringer som ikke var tatt med i rapportene. (Køhl 2015). Rapportene ble så sendt til FOH og til HVS som vurderte eventuelle saker som ble utledet i såkalte tiltakslistene som for Hærens del ble saksbehandlet på HVS (Køhl 2015, Forsvaret 2014b: 20). Det var rapportene og mellomlandingene HVS tok utgangspunkt i erfaringsarbeidet fra PRT-en (Køhl 2015). Det som endte hos våpenskolen er ofte observasjoner kjernegruppen forsøkte å gjøre noe med. Når en observasjon blir til 'lessons learned' er den bearbeidet i organisasjonen og har ført til en endring som gjerne kommer ut i form av en endring i et reglement eller prosedyre (ibid.).

Erfaringsrapportene som ble sendt hjem fra PRT-en ble også lagret i Ferdaball for at alle rapportene skulle kunne brukes som en erfaringsdatabase for kontingentene som forberedte seg på utreise (Mathisen 2015). De nye kontingentene skulle basere sin oppsetningsperiode og trening på rapportene fra tidligere kontingenter (Køhl 2015). I tillegg hadde foregående kontingent etter hvert vært med på trening og opplæring av neste kontingenten som skulle ut, der tidligere PRT-sjef fungerte som mentor for neste PRT-sjef, og tidligere kompanisjef mentorerte neste kompanisjef. I praksis innebar det at både erfaringsrapportene og mentoreringen av kontingentene et halvt år til ett år på etterskudd (Køhl 2015). Fra informantintervjuene virker det også som at mentorering av neste kontingent ikke var fastlagt prosedyre fra starten, men noe som ble en rutine etter noen år i Faryab (Knotten 2015). I tillegg til opptrening og mentorering i oppsetningsfasen, ble overføring av de ferskeste erfaringene gjort i korte 'hand-over-take-over'-perioder, selve avløsningen av en kontingent i overtakelsen av neste i Faryab (Knotten 2015, Eggereide et. al. 2010: 9). I løpet av en kontingents periode i Faryab ble det også gjennomført interne evalueringsprosesser i hver avdeling, i tillegg til erfaringslæringsprosesser for hele PRT-en under ett. Etter hvert oppdrag



har avdelingene gjennomført *After Action Review*-prosesser hvor erfaringer fra oppdraget har blitt delt og diskutert (Eggereide et. al. 2010: 9, Huse 2015). Hensikten var at de formaliserte prosedyrene skulle lage en slags «loop» fra de som var ute til styrkene hjemme, som deretter skulle kunne lære av de nye erfaringene å inkorporere disse i trening og forberedelser til utreise (Haaland 2011: 79), slik det er skissert i *System for operativ erfaringshåndtering*. Som vist tidligere, var verken opptrening eller erfaringsrapporter ferskvare, men rapportene og kontingentene som har blitt brukt i overlapping og opptrening av neste kontingent har alltid vært minimum et halvår på etterskudd. Det har vært en utfordring i den sammenheng at hele PRT-en ble rotert samtidig, slik at den korte ‘*hand-over-take-over*’-perioden sentral for overføring av det aktuelle situasjonsbildet for PRT-en.

### **4.2.3 Den uformelle erfaringslæringen i Hæren i PRT-bidraget**

Parallelt med disse formaliserte prosedyrene for erfaringslæring foregikk det også uformelle læringsprosesser i de kollegiale nettverkene og i praksisfelleskapene i PRT-en, mellom soldatene som arbeidet sammen i lag og tropper og mellom de som var sammen om oppdraget i PRT-en og i hjemmeavdelingene.

Disse uformelle prosedyrene, som ikke er pålagt eller ledet fra ledelsen i Hæren eller Forsvaret eller satt i et system, skjer gjerne gjennom muntlig interaksjon i praksisfelleskapene. Denne forskjellen markerer en institusjonalisert (formell) kontra ikke-institusjonalisert (uformell) læring. Gjennom informantintervjuene til kommer det frem at erfaringshåndtering og erfaringslæring skjer i utstrakt grad gjennom uformelle kanaler og uformelle læringsystemer hvor individene som deltar tolker og gir mening til sine erfaringer og deler operasjonell kunnskap gjennom sosial interaksjon. Gjennom uformell erfaringslæring og erfaringsoverføring bearbeides og videreformidles erfaringer i de kollegiale nettverkene i en operasjon. Erfaringene blir så tatt med hjem, og personalet som har vært ute fortsetter å dele erfaringene med nye kolleger (Haaland 2011: 80). Sentralt her er at etter Hærens omfattende deltakelse i Afghanistan finner man knapt en kompanisjef som ikke selv har fått erfaringer fra Afghanistan (Omsted 2015).

Den uformelle erfaringslæringen skjer automatisk, og har vært en sentral del av erfaringsoverføringen og læringen i Hæren, og i PRT-en blant annet fordi «det ligger i ryggmargen på oss», som flere informanter trekker frem. Man deler erfaringene sine i et

praksisfelleskap fordi man er avhengig av det, og fordi man blir naturlig motivert for det: dersom man ikke deler erfaringene med kollegaer i en operasjon, kan man «risikere at å bli drept eller skadet» (Bonnie-Svendsen 2015). Alle som driver med operasjoner med et element av risiko, driver av den grunn kontinuerlig erfaringshåndtering hvor det rutinemessig diskuteres hva som fungerte bra og hva som ikke fungerte, spesielt etter et konkret oppdrag (Bonnie-Svendsen 2015, Troppssjef S, 2015). Et viktig element for de uformelle erfaringslæringsprosessene i PRT-en, som samtlige av informantene til denne oppgaven trekker frem, er Hærens størrelse. Hæren er en relativt liten organisasjon, og muntlig informasjon om nye erfaringer og ny kunnskap flyter lett rundt i organisasjonen gjennom praksisfelleskapene, kollegiale nettverk og sosial interaksjon, utenom de formelle kanalene (Diesen 2015). PRT-sjef Ivar Omsted (2015) illustrerer dette: «Nå er ikke Hæren større enn at når en kompanisjef får vite at han skal på et sånt oppdrag så vet han hvem som har vært i den funksjonen tidligere og han kan ha direkte dialog der». Også tidligere forsvarssjef, Sverre Diesen (2015), trekker frem Hærens størrelse som en sentral del av Hærens læringsprosesser:

Dette at Hæren er så liten er en styrke i en del sammenhenger. Nettopp fordi folk kjenner hverandre, flyter mye informasjon rundt utenom de offisielle og formelle kanalene. I den amerikanske hæren derimot, for å gjøre erfaringer tilgjengelig for alle, så kan man ikke basere det på at man møtes og spiser pizza.

Fordi de ansatte i Hæren og de som deltok i PRT-en stort sett har kjent hverandre eller har hatt kjennskap til hverandre, har aktørene kunne ta direkte kontakt for å dele av sine erfaringer (Knotten 2015). Skillet mellom de formaliserte prosedyrene og de uformelle læringsmekanisme er heller ikke distinkt, og de uformelle og de formelle kanalene for erfaringsoverføring og læring kan være overlappende. I tillegg til fastlagte, formaliserte rapporteringer og mentorering fra tidligere kontingenter, foregikk det parallelt mye uformell erfaringsoverføring mellom kontingentene, basert på vennskap eller bekjensker mellom personalet. Disse var også viktige for den uformelle erfaringslæringen. PRT-sjef Ivar Knotten (2015) illustrerer dette:

Det vi fant ut var at det var litt seint [mentorering av kontingenter var ett år på etterskudd]. Da min kamerat skulle ut, så han ønsket at når jeg kom hjem igjen så hadde jeg med meg en fire-fem stykker, og så hadde vi en direkte erfaringsoverføring

en hel dag, fordi han ønsket det sånn, men da han begynte å nærme seg utreise til Faryab så var det selvsagt også en sånn ‘ett år før fyr’ som var med på mentorering.

Dette støttes av flere informanter:

Jeg var ikke med på mentorering eller trening av en ny kontingent som skulle ut, ikke sånn at det var satt av tid i hvert fall. Jeg snakket med venner av meg som skulle ut, og vi diskuterte ting og oppdaterte hverandre på den måten, men det var mer på fritiden, i en annen setting. Det var ikke satt i system (Troppssjef S 2015).

Mye av erfaringsoverføringen som foregikk i de formaliserte prosedyrene, blant annet i såkalte *after action review* eller debrifinger etter operasjoner, var viktige for den uformelle erfaringsdelingen og læringen. Fastlagt prosedyre har vært gjennomføring av såkalte debrifinger etter et endte oppdrag, eller som en oppsummering på slutten av en uke (Omsted 2015, Huse 2015, Knotten 2015). Herfra ble det generert skriftlige rapporter som ble sendt hjem (Huse 2015). Internt på disse samlingene ble det satt av god tid til å gjennomgå operasjonene, for å diskutere måloppnåelse, både av rent operative hensyn, men også for å bearbeide opplevelser og erfaringer, og trekke lærdommer av disse (Omsted 2015). En vel så sentral del av disse formaliserte debrifingene har derfor vært uformell erfaringsdeling og læring. Debrifingene har fungert som viktige arenaer for erfaringsdeling (Omsted 2015, Huse 2015, Troppssjef S 2015, Nygård 2015). Det ble likevel ikke nødvendigvis skrevet ned i en formalisert rapport som ble tatt videre, men dreide seg i hovedsak om muntlig gjennomgang av det man hadde vært gjennom. Den formaliserte rapporteringen ble sammenfattet oppover i organisasjonen, når hvert nivå i PRT-en var ferdige med sin debrief, som ble avdelingens formelle ‘after action review’ (Nygård 2015). Eksempelvis har et geværlag en debrief, hvorpå lagfører tilslutt setter sammen en skriftlig del. Så snakker man sammen på troppsnivå og sammenfatter det, og til sist blir sluttproduktet sydd sammen til en kompaniprodukt hvor man tar med det som er kommet fra alle underavdelinger (Nygård 2015). Sluttproduktet, den skriftlige rapporten, var det formelle erfaringsarbeidet etter slike debriefinger, men i rapportene prioriteres og filtreres det oppover for de ulike nivåene, også fordi det er ulike erfaringer man jakter på (Nygård 2015, Huse 2015). Parallelt skjer det også mye uformell erfaringsoverføring og læring gjennom muntlige erfaringsutvekslingene i debriefingen (Nygård 2015, Troppssjef S 2015).

Flere av informantene trekker også frem at når man er ute i en operasjonsperiode som i PRT, skapes det enkelte andre sentrale uformelle arenaer hvor man kan prate om erfaringer og reflektere rundt disse, gjennom sosiale og kollegiale felleskap.

## 5 Analyse

Problemstillingen denne oppgaven søker å belyse er: *Hvordan var Hærens læringsevne i Faryab og hvordan kan eventuelle svakheter ved denne læringsevnen forklares?* I kapittel 4 har vi sett at erfaringslæring i Hæren forekommer på to måter. Den ene måten baserer seg på formaliserte prosedyrer og systemer, pålagt og styrt fra øverste nivå i kommandokjeden i Hæren og Forsvaret. Den andre måten læring skjer på, er gjennom erfaringsutveksling i form av uformelle prosedyrer i kollegiale praksisfelleskap og nettverk. Fordi analysen skal undersøke hvordan Hærens læringsevne kan forklares, gitt de to organisasjonsteoretiske perspektivene, vil kapittelet først undersøke om de to teoretiske perspektivene er egnet for å forstå et slikt case. Deretter vil analysen undersøke oppgavens problemstilling. Ettersom problemstillingen er todelt, vil første del av kapittelet ta for seg problemstillingens første del og undersøke Hærens læringsevne i Faryab. Deretter vil del to av analysen ta for seg problemstillingens andre del, nemlig hvordan eventuelle svakheter ved denne læringsevnen kan forklares gitt de to organisasjonsteoretiske perspektivene.

### **Er oppgavens teoretiske rammeverket egnet for caset?**

For å undersøke hvordan de organisasjonsteoretiske perspektivene forklarer Hærens læringsevne i Faryab, er det viktig å vurdere hvorvidt caset er innenfor teoriens gyldighetsområder. Organisasjonsteori om offentlig sektor er basert på demokratiteori og teorier om beslutningsatferd i formelle offentlige organisasjoner. Det betyr at det sitter en demokratisk valgt politisk ledelse på toppen som organisasjonen er ansvarlig overfor, og det er klare politiske forventinger til organisasjonens ytelser (Christensen et. al. 2009: 18-20). I en slik forståelse er organisasjoner et verktøy for å nå mål som er viktige for samfunnet. Forsvaret, som blant styresmaktenes fremste og mest kostbare verktøy for å sikre grunnleggende nasjonale interesser, er et godt eksempel på en slik organisasjon.

Som nevnt i kapittel 2 er ikke de valgte organisasjonsteoretiske perspektivene i utgangspunktet tiltenkt studiet av militære organisasjoner spesielt. De er likevel relevante ettersom de kan gi innsikt i forklaringsmekanismer for formelle offentlige organisasjoner, og forklare organisasjoners atferd og handlingsrom. Dette gjør perspektivene interessante for oppgavens formål. De organisasjonsteoretiske perspektivene drøfter heller ikke spesifikt læring i organisasjoner; de tar ikke for seg hvordan læring håndteres og prioriteres. De er overordnede perspektiver som søker å beskrive og forstå hvordan offentlige organisasjoner er

organisert, hvordan de vedlikeholdes, tilpasses omgivelsene og endres (Christensen et. al. 2009: 20). Dette inkluderer imidlertid også hvordan organisasjoner lærer. Læringsevnen vil nødvendigvis påvirkes av organisasjonens tilnærminger til læring, gjennom organisasjonens strukturelle design, rolle- og ansvarsfordeling, og organisasjonens kultur.

Oppgaven ser på Hæren i et spesifikt oppdrag i en internasjonal operasjon, i en norsk PRT sammensatt av flere elementer fra Forsvaret, og med flere underenheter fra Hæren. For å forenkle caset ser oppgaven på Hæren som en enhet i PRT-bidraget og som en enhetlig organisasjon. Likevel inkluderes andre deler av Forsvaret der det er relevant, som FOH og Forsvarsledelsen som en del av de toppstyrte, formelle læringsmekanismene, som gjort rede for i oppgavens forskningsdesign, kapittel 3.1. På den måten er de organisasjonsteoretiske perspektivene fleksible og åpne nok til at det er mulig å se på Hæren som en helhetlig organisasjon, og samtidig som del av en større organisasjon, som gjør teoriene anvendelige på caset.

Som vi har sett i kapittel 2.1, betraktes organisasjoner i det instrumentelle perspektivet som et instrument for å kunne nå ett eller flere mål. Politiske og administrative ledere dominerer avgjørelser om- og iverksetting av tiltak og reformer, (for eksempel knyttet til læring og erfaringshåndtering) (Christensen et. al. 2009: 13-14). Da aktørene i dette perspektivet handler etter en konsekvenslogikk innebærer det at lederne har klare mål, og velger et bestemt strukturelt design for å oppnå disse målene. Forsvarets organisasjoner kjennetegnes av en byråkratisk organisasjonsstruktur med tydelig hierarki, arbeidsdeling og rutiner, der erfaringshåndtering og læring i teorien skal finne sted på bakgrunn av klare og konsistente mål (Heier 2015: 165). Toppstyrte initiativ, systemer og strukturer skal legge til rette for læring.

Samtidig påvirkes også organisasjonenes handlingsrom, og derav læringsevne, av uformelle normer og verdier som vokser frem «nedenfra og opp» i organisasjonen (Christensen et. al. 2009: 52). Disse uformelle normene og verdiene oppstår lenger nede i kommandokjeden, i de ulike forsvarsgrenene eller i ulike operative avdelinger, som for eksempel i Hæren i Brigade Nord. Disse utvikler og tilegner seg egne interesser og behov over tid og skaper egne uformelle retningslinjer og praksiser, særlig hva angår hvilken kunnskap som bør læres og hvordan den bør læres (Heier 2015: 167). Dette kan være aspekter som ikke nødvendigvis er forankret på toppnivået i Forsvaret.

På begge punkter tilfredsstillt caset teoriens premisser, og oppsummert kan det derfor slutes at det fremstår relevant å undersøke om et instrumentelt og et institusjonelt perspektiv på offentlige organisasjoner kan bidra til å forklare Hærens læringsevne i Faryab.

### **5.1 Analyse del I: Hvordan var Hærens læringsevne i Faryab?**

Som beskrevet i kapittel 1.3 operasjonaliseres læringsevne ut fra hvorvidt organisasjonen klarer å bruke nye erfaringer til å skape ny kunnskap som fører til generell vekst i organisasjonens kunnskapsbase, som igjen legger grunnlag for endringer og tilpasninger i prosedyrer, retningslinjer og doktriner. På den måten kan militære organisasjoner endre atferd og tilpasse seg sine omgivelser for å søke kontinuerlig forbedring.

I denne første delen av analysen baserer oppgaven seg blant annet på Torunn Haaland (2011, 2016) sin gjennomgang av erfaringsrapportene fra PRT-bidraget, andre akademiske kilder, i tillegg til informanters refleksjoner, tolkninger og observasjoner. I gjennomgangen av erfaringsrapportene finner Haaland (2011, 2016) at vesentlige endringer ble gjennomført i løpet av oppdraget i forsøk på å lære av sine erfaringer for å forbedre og tilpasse bidraget. Høsten 2007 gjennomførte de norske styrkene den første operasjonen i Ghormach, Harekate Yolo II<sup>10</sup>. Som beskrevet i kapittel 4.1 var formålet med operasjonen å rydde området for opprørere, å styrke de afghanske myndighetenes kontroll, og å legge til rette for at nødhjelp og utviklingsarbeid kunne igangsettes (Suhrke 2011: 118). Harekate Yolo II var den første omfattende stridserfaringen de norske styrkene fikk i Faryab, og ifølge Haaland ble erfaringene fra operasjonen nøye evaluert. Erfaringsrapportene konkluderte med at de norske styrkene ikke hadde vært godt nok forberedt på denne type operasjon, og fokuserte på tiltak og endringer som måtte gjøres for at styrkenes evner til å beseire opprørere skulle forbedres. Mange av de feilgrepene som ble poengtert i erfaringsrapportene ble fulgt opp og forbedret de neste årene (Haaland 2016: 9). Etter Harekate Yolo vendte opprørerne snart tilbake, og Operasjon Karez ble derfor iverksatt ikke lenge etter. Operasjon Karez gikk bedre, men nok en gang ble suksessen kortvarig, og planene om permanent kontroll over området mislyktes (Suhrke 2011: 118). Når opprørerne returnerte til disse områdene, ble sikkerheten igjen så dårlig at mye av den tiltenkte etterfølgende sivile innsatsen ikke kunne settes inn (Halsne

---

<sup>10</sup> Haaland (2016) ser på de store de store utviklingstrekkene i PRT-bidraget. Av den grunn begynner gjennomgangen med den skarpe stridskontakten de norske styrkene i Faryab hadde i 2007, to år etter Norge tok ansvaret i provinsen.

2013: 105). Hensikten med disse tunge operasjonene var at et apparat som skulle sørge for gjenoppbygning og stabilitet skulle kunne settes inn i etterkant av de militære operasjonene, men når opprørerne raskt returnerte, ble det svært utfordrende for det humanitære og politiske arbeidet å etableres i området. Et etterfølgende sivilt apparat kom derfor likevel ikke på plass. Ifølge oberstløytnant Harald Høiback (2015), militær sekretær i Afghanistanutvalget, var de norske styrkene klar over dette før de igangsatte de militære operasjonene. I etterkant av blant annet Karez fokuserte erfaringsrapportene på at treningen i forkant hadde møtt kravene til operasjonen (Haaland 2016: 20).

Etter Karez hadde styrkene likevel lært hvor utfordrende storskalaoperasjonene var uten muligheten til å kunne holde området i etterkant. Ett år etter Karez gjennomførte de norske styrkene, og den afghanske hæren, en siste storskalaoperasjon i Ghormach, kalt Tuftan. Som et resultat av stridserfaringene fra de foregående operasjonene var denne operasjonen mer effektivt gjennomført enn de første, men sikkerhetssituasjonen i Ghormach og Faryab forble den samme (Haaland 2016: 13). I etterkant av operasjon Tuftan, da evnen til å holde området kollapset som forventet, var styrkene likevel fornøyde med utfallet av treningen de og den afghanske hæren hadde fått (Haaland 2016: 13).

I løpet av de påfølgende årene gikk man bort fra slike storskalaoperasjoner, men på samme tid intensiverte kampene seg i Faryab og Ghormach. I Faryab var sikkerhetssituasjonen forverret, noe som enten tydet på at opprørerne hadde blitt hardt presset av offensivene i Ghormach og derfor beveget seg inn i Faryab, eller at opprørerne var blitt sterkere (Suhkre 2011: 118). Styrkene gjorde en innsats for å operasjonalisere den såkalte «helhetlige tilnærmingen», og la mer langsiktige planer som involverte både sivile og militære aktører (Halsne 2013, Haaland 2016: 18-19). Nye COIN-retningslinjer fra ISAF i 2009, som beskrevet i kapittel 4, var en av grunnene til dette skiftet. Økt samarbeid med de afghanske sikkerhetsstyrkene ble vektlagt i de norske erfaringsrapportene. PRT-sjefen som var ansvarlig for Karez-operasjonen var mentor for en ny PRT-sjef året etter, og var da tydelig på at slike storskalaoperasjoner ikke var hensiktsmessige. For den nye PRT-sjefen lå hovedfokuset derfor på å forbedre kvaliteten på de afghanske sikkerhetsstyrkene, noe han siden også anbefalte å ha et økt fokus på i sin avsluttende rapport fra oppdraget (Haaland 2016: 15). PRT-sjef høsten 2009, Ivar Omsted (2015), belyser dette: «Det var et ganske kraftig veiskille rundt vårt kontingent, hvor man fikk til et mye sterkere fokus på kapasitetsbygging og partnering». Økt samarbeid førte likevel ikke til mindre fokus på kinetiske operasjoner, og



2010 markerte en topp i intensiteten i kampene mellom PRT-styrkene og opprørsstyrker (Haaland 2015, Omsted 2015).

Selv om PRT-en vant enhver kontakt med opprørsstyrker, endret opprørerne hurtig taktikk og klarte på en effektiv måte å kommunisere at de var til stede (ibid.). Afghanske sikkerhetsstyrker så heller ikke den samme nødvendigheten av å «holde et område», lokale styresmakter hadde gjerne en egen agenda og skiftende prioriteringer, og de norske myndighetene var tydelige på å opprettholde et strengt skille mellom sivile og militære virkemidler. Alle disse faktorene måtte PRT-sjefene ta hensyn til (Daltveit 2014: 162-163). Det norske bidraget var ikke innrettet for en slik helhetlig tilnærming som COIN-doktrinen krevde (Halsne 2013: 106, Andersen 2014, Henriksen 2013: 82). I 2011 og 2012, den siste perioden de norske styrkene var i Faryab, gikk man bort fra målet om fullt koordinert sivil-militær innsats, og man gikk bort fra målet om å få en avgjørende seirer over opprørsstyrkene (Haaland 2016: 18-19).

På bakgrunn av gjennomgangen av erfaringsrapportene konkluderer Haaland (2016) at læring og tilpasning fant sted, men at læringsprosessen i stor grad var fokusert på nødvendige praktiske tiltak for å forbedre stridsferdigheter. Erfaringene og lærdommene som ble skrevet ned, var i hovedsak konsentrert rundt hvordan man kunne forbedre styrkenes mobilitet, slagkraft, evne til overlevelse, behov for mer eller annet utstyr og personell, og mindre fokusert på hvordan man kunne lykkes med oppdraget (Haaland 2016: 4). PRT-sjef Ivar Omsted (2015) bekrefter dette:

Når man leser erfaringsrapportene i ettertid, ser man at det er veldig fokusert på evnen til å krige. Det var en hel haug med forslag der som vi ga både underveis og i redeploieringen som jeg vet ble implementert i påfølgende kontingenter.

Det samme gjør oberst Eystein Bonnevie-Svendsen (2015), nestkommanderende i Forsvarssjefens internrevisjon: «Jeg har ikke sett eller hørt noe om at lærdommer knyttet til måloppnåelse blir rapportert i noen særlig grad». Høiback (2015) påpeker også dette:

Å lære praktiske ting, det er vi flinke på, men at vi klarer å tilpasse oss en motstander, klarer å tilpasse oss en uklar strategi, det er en læringsprosess som jeg tror vi er mye dårligere på. Jeg tror vi har gode rutiner for det praktiske, men når vi ser læring i

forhold til hvordan situasjonen utvikler seg i Faryab knyttet til den overordnede utviklingen – hvordan opprørerne agerer, hvordan sivilbefolkningen agerer, hvordan den amerikanske strategien endrer seg – der har vi nesten ikke sensorer ute i det hele tatt.

Høiback, understreker nettopp at det har vært manglende fokus eller bevissthet rundt de overordnede målsettingene for oppdraget. Det styrker antakelsen om at disse spørsmålene ikke har vært fremtredende for Hæren i PRT-bidraget. Omtrent samtlige av informantene trekker fram stridserfaringene som de viktigste erfaringene og den viktigste læringen Hæren har fått i Faryab. PRT-sjef Omsted (2015) poengterer dette:

Det er ikke noe tvil om at disse kontingentene fikk belyst viktigheten av et godt håndverk på lavt nivå. På stridsteknisk nivå, enkeltmann, lag, tropp – at vi rett og slett er blitt mye bedre til å krige. Det er det ikke noe tvil om, det er den store erfaringen.

Troppsjef S er også opptatt av dette: «Noen av de viktigste erfaringene vi har fra Afghanistan er at man har hatt skarpe operasjoner som man ikke har hatt erfaring med på veldig lenge, kanskje ikke siden andre verdenskrig, på samme måte» (Troppsjef S 2015). Det samme er PRT-sjef Lars M. Huse (2015): «Det Hæren har erfart mest, og lært mest, er betydningen av soldatferdigheter». Også PRT-sjef Ivar Knotten (2015) er enig i dette: «Skikkelig stridstrening kan aldri undervurderes. Det er den viktigste lærdommen. Når man har mindre styrker må man være innmari god». Hovedinntrykket fra informantene er at de i stor grad er tilfredse med PRT-styrkenes læringsevne, og alle vektlegger viktigheten av stridstrening, at styrkene var godt forberedt på situasjonene de møtte, og at de klarte å tilpasse seg den eskalerende volden på bakken. Dette kan tilsa nettopp at fokuset på læring var begrenset til militærtaktisk, stridsteknisk læring. Styrkene kjente operasjonsmiljøet godt, og de opplevde at det var i overensstemmelse med det de hadde trent på før utreise:

Jeg kan ikke erindre at vi konkluderte med at dette burde vi vært mer forberedt på, bortsett fra at man opplevde at situasjonen ble tøffere sånn at det ikke var mulig å operere i lagsforband i enkelte områder (Omsted 2015).

Det betyr likevel ikke at Hæren ikke reflekterte over hvorvidt de gjorde de riktige tingene, knyttet til måloppnåelse for oppdraget som helhet (Haaland 2016). Erfaringer ble til

lærdommer, og som vi har sett, fant tilpasning sted, men lærdommer knyttet til måloppnåelse for oppdraget som helhet, på operasjonelt og strategisk nivå, ble sjelden skrevet ned i erfaringsrapporter. I en vurdering av læringsevnen er det altså tydelig at Hæren har fått erfaringer med skarpe stridsoperasjoner, og tilpasset bidraget sitt deretter. Erfaringene er blitt pløyd tilbake i Hæren, som har respondert og gjort endringer for å forbedre det stridstekniske, taktiske og det praktiske, det vil si endringer i organisering, behov for mer utstyr og personell. Stabssjef i Hæren, som var nasjonal kontingentsjef (NCC) i Afghanistan, Ingrid M. Gjerde (2015), kommenterer dette: «Det ble gjort mye tilpasning underveis, og fra 2006 ble det gjort betydelige justeringer, både i hvordan styrken var satt sammen og av materiell». Aksel Køhl (2015) fra HVS, trekker også frem at erfaringslæringen ute i kontingentene fungerte på dette nivået, i det taktiske, stridstekniske, og at dette ble justert i hele perioden. Køhl (2015) understreker videre at det var forskjell på avdelinger som har samme sammensetning ute i operasjonen som hjemme, som for eksempel den profesjonelle styrken i Telemark bataljon:

Svakheten er å få spredt lærdommene ut i Hæren, det er den største utfordringen. Internt i bataljonene fungerer erfaringshåndteringen da man lærer av hverandre. Utfordringen er å få spredt disse erfaringene til andre bataljoner. Per i dag har vi ikke ett system som ivaretar dette.

Dette viser at tilnærming til erfaringshåndteringen og læring var ulik i de ulike bataljonene, og derfor fremstod fragmentert. Dette viser også at det ikke finnes et system som ivaretar erfaringer, men at Hæren støtter seg på at de ulike avdelingene lærer i sine praksisfelleskap, uten å sørge for at erfaringene og lærdommene tilfaller Hæren som helhet. Dette indikerer også at Hæren ikke har hatt de beste forutsetningene for å skape en god læringsevne. En annen utfordring som Køhl (2015) løfter frem er at HVS og FOH behandler historie i erfaringsrapportene. Den avsluttende rapporten fra eksempelvis kontingent 1 kommer tidligst til opplæring til kontingent 3, slik at man alltid er minimum et halvt år på etterskudd i overlapping mellom kontingentene (ibid.). Det er ingen formalisert rapporteringskjede som ivaretar at erfaringer hurtig kommer tilbake til Norge (ibid.). Denne forsinkelsen kan ha gått utover læringsevnen. Parallelt er det likevel mye som kan ha blitt fanget opp i andre kanaler som ikke nødvendigvis var en del av de formelle, skriftlige prosedyrene, som vi har sett i kapittel 4.2.

Videre kan vanskene med å nå utover det praktiske (som endringer og justeringer av utstyr og materiell) ha vært knyttet til vansker med å få til en overordnet bearbeiding og analyse av erfaringene. Kontingentsjef Gjerde (2015) trekker dette frem:

Hæren har veldig mye godt faktagrunnlag systematisk samlet inn bedre nå enn i tidligere operasjoner. Men hvordan såkalte 'lessons identified' blir til 'lessons learned', hvordan skape endringer utover det umiddelbare taktiske, stridstekniske, og hvordan bruke disse er en større utfordring. Det opplever jeg brukes i for liten grad.

Sitatet fra Gjerde viser nettopp utfordringene Hæren har hatt knyttet til å strategisk samle erfaringene sine, og videre gjøre disse om til kollektive lærdommer som kan komme til nytte i oppdraget, utover de umiddelbare, stridstekniske og praktiske aspektene ved operasjonene. Dette tilsier videre at Hæren nødvendigvis har hatt en begrenset læringsevne. Køhl (2015) poengterer også denne problematikken: «Veien fra 'lessons identified' til 'lessons learned', den kan være veldig lang. Vi har en veldig lang liste med identifiserte lærdommer. Men det er verre å få gjort noe med det. Og læring ligger jo akkurat i den biten der». Tidligere sjef for SME, Harald Mathisen (2015), trekker også frem at analyse av nye erfaringer var en utfordring:

SME har ikke hatt et kompetent analysemiljø. Det var mangelen hos oss. For å få til noen analyser i det hele tatt så er man jo prisgitt at det er oppegående offiserer som klarer å analysere hva som er eventuelle problemer, og komme opp med løsninger.

Dette indikerer at man har lent seg på enkeltpersonell i arbeidet med analyser av erfaringer, og at man dermed har fått til snever, kortsiktig læring, som ikke er bearbeidet av et analyseapparat som kritisk kan gjennomgå erfaringer og trekke lærdommer fra disse. I tillegg kan nettopp det at erfaringene ikke ble løftet frem, gjennomgått og bearbeidet i organisasjonen ha fått konsekvenser for læring for i hele Hæren. Kontingentsjef Gjerde (2015) oppsummerer:

Jeg mener vi brukte veldig mye tid i organisasjonen, særlig mellom kontingenter, på erfaringer. Det var sånn vi lærte underveis. I hvert fall vi som kom inn sent opplevde at det var et solid system på erfaringsoverføring mellom kontingenter; at man studerte hverandres rapporter og hadde øvelser hvor det kom inn solide apparater som veiledet

de som skulle ut. Så akkurat mellom kontingenter syntes jeg det var bra, men det vi mangler er solide analysemiljøer som får anbefalinger ut i organisasjonen. Sånn sett er det er ganske puslete det vi har.

Alle disse informantene påpeker at mangel på strategisk samling av erfaringer, og analyse av disse, har ført til manglende læringsevne. Det er her verdt å kommentere at samtlige av informantene har trukket frem at de overordnede målsettingene for oppdraget har vært den største utfordringen for utvikling og tilpasning i PRT-en. Dette vil utdypes nærmere i analysekapittelet, kapittel 5.

### **Delkonklusjon: Hvordan var Hærens læringsevne i Faryab?**

Som delkonklusjon på den første del av problemstillingen, undersøkelsen av Hærens læringsevne i Faryab, kan følgende slutninger utledes: På bakgrunn av denne redegjørelsen kan det hevdes at Hærens læringsevne har vært mangelfull og fragmentert. Denne konklusjonen trekkes på bakgrunn av oppgavens forståelse av læringsevne som:

En prosess hvor en organisasjon bruker ny kunnskap eller nye forståelser tilegnet gjennom erfaringer til å tilpasse eller endre normer, prosedyrer, retningslinjer og doktriner for å endre atferd, bidra til vekst i organisasjonens kunnskapsbase, og oppnå kontinuerlig forbedring.

Redegjørelsen har vist at Hæren har hatt to hovedutfordringer for læringsevnen i Faryab. For det første var det som ble lært snevert, fordi fokuset er det stridstekniske, taktiske og praktiske (sambandsproblematikk, ammunisjon, utstyr) og det var lite fokus på de overordnede målsettingene for oppdraget<sup>11</sup>. Dette indikerer at styrkene i hovedsak lærte å være i stridskontakt og «å bli bedre på å krige». Denne snevre læringen kan knyttes til det Argyris (1990) kaller *enkelkretslæring* og *dobbelkretslæring* som vist i kapittel 1. Hærens læring var preget av enkelkretslæring, det vil si læring der man i hovedsak justerer eksisterende prosedyrer og rutiner, der fokuset for læringen er «*hvordan kan vi gjøre ting bedre*»? Læringen var ikke i like stor grad knyttet til mer grunnleggende spørsmål om grunnpremissene for oppdraget og arbeidet man gjorde, såkalt *dobbelkretslæring*, «*hvorfor*

---

<sup>11</sup> Dette sammenfaller med Dag Henriksen (2013) sin undersøkelse av Norges militære suksesskriterier i Afghanistan, hvor han finner at det er utfordrende å identifisere tydelige norske militære suksesskriterier, og at det å delta i NATO-sammenheng i Afghanistan i seg selv virker å ha vært et kriterium for både politisk og militær suksess.

*gjør vi det på denne måten?»* (Argyris 1990: 95-96, Jacobsen & Thorsvik 2013: 360). Dobbelkretslæring er en forutsetning for organisatorisk læring når det gjelder endringer i grunnleggende antakelser, knyttet til endring av atferd og måloppnåelse.

For det andre gjorde svakheter ved systemet for å ivareta erfaringer og sørge for læring, at erfaringshåndteringen ble lite konsekvent, og til dels fragmentert, fordi læring i de ulike avdelingene var avhengig av avdeling eller av personell. Det er utfordringer knyttet til bearbeiding, analyse og spredning av erfaringer og lærdommer, slik at de kommer hele organisasjonen til gode og faktisk kan føre til tilpasning og endring. Spesielt var dette utfordrende for læring i et langsiktig, overordnet perspektiv. PRT-styrkene var flinke til å lære det operative stridstekniske og praktiske ved operasjonene, men lærte kortsiktig, fra kontingent til kontingent. Samtidig kan det tenkes at det er forskjeller mellom det som kommer frem i gjennom skriftlig formelle erfaringslæring, og i den uformelle erfaringslæringen som i hovedsak finner sted i de kollegiale praksisfelleskapene, og som ikke skrives ned i rapporter eller dokumenter, som vi har sett i kapittel 4.2. Dette vil imidlertid ikke nødvendigvis sette formelle spor i organisasjonen, og dermed bidra til kollektiv læring og tilpasning.

På visse områder var læringsevnen god, fordi erfaringer har ført til ny kunnskap og ny forståelse for hvordan man kan håndtere de stridstekniske og taktiske utfordringene, som også har ført til tilpasning i prosedyrer. Samtlige av informantene påpeker at Hæren har lært dette. Kontinuerlige forbedringer har skjedd gjennom oppdraget, for blant annet å tilpasse seg motstanderen og det lokale konfliktområdet. En utfordring er imidlertid at det vanskelig å spore hvor disse tilpasningene eller endringene har funnet sted i prosedyrer, for eksempel gjennom trening og utdanning, annet enn det som er kommet frem gjennom erfaringsrapportene som Haaland (2016) har gjennomgått, og det informantene har gjort rede for. Dette kan skyldes at oppgaven ikke har kunnet inkludere en analyse av erfaringsrapporter og følge saksbehandlingen av disse. Det fremstår heller ikke praktisk gjennomførbart å spore konkrete hendelser eller erfaringer, og hvorvidt disse har ført til faktisk endringer i Faryab. Selv ikke informantene er sikre på hvordan erfaringene blir fulgt opp, som gjort rede for over. Derfor støtter både Haalands gjennomgang og informantintervjuene denne antakelsen. Til sammen viser dette at Hærens læringsevne i Afghanistan kan beskrives som mangelfull.

Basert på redegjørelsen er det klart at i) erfaringer har ført til ny kunnskap og ny forståelse, men det har ikke vært mulig å spore at dette har ført til ii) tilpasning i normer, doktriner og prosedyrer, eller til iii) vekst i organisasjonens kunnskapsbase som utgangspunkt for forbedret handling, utover de uformelle nettverkene, og heller ikke gjort det mulig å spore at Hæren har iv) søkt kontinuerlig forbedring, utover de stridstekniske og praktiske aspektene ved tilpasning og læring i oppdraget, som gjort rede for i kapittel 1.3.

Basert på disse slutningene, kan følgende spørsmål stilles: Hvordan kan Hærens svakheter ved Hærens læringsevne forklare?

## **5.2 Analyse del II: Hvordan kan Hærens læringsevne forklare?**

For å kunne svare på del to av problemstillingen, *hvordan kan eventuelle svakheter ved læringsevnen forklare*, vil oppgaven nå undersøke hvorvidt de to organisasjonsteoretiske perspektivene kan forklare Hærens mangelfulle læringsevne i Faryab. I det instrumentelle perspektivet betraktes Hæren som et rasjonelt verktøy som står til disposisjon for lederne for å oppnå visse mål. Den formelle organisasjonsstrukturen styrer organisasjonsatferden i ønsket retning gjennom å uttrykke klare deltakelsesrettigheter- og plikter (Egeberg 1984: 26). Ifølge det kulturelle perspektivet vil imidlertid Hærens kultur, tradisjoner og omgivelser påvirke hvordan Hæren organiserer sine handlinger og dermed også hvordan Hæren lærer.

De neste avsnittene vil ta for seg de teoretiske indikatorene som ble utledet i kapittel 3.2, for å undersøke om det instrumentelle perspektivet (organisasjonsstruktur) og det institusjonelle perspektivet (organisasjonskultur) kan bidra til å forklare svakheter ved læringsevne i Faryab.

### **5.2.1 Forklaringer ut fra et instrumentelt perspektiv**

I tråd med forventningene om at Hæren er et rasjonelt redskap for å nå fastlagte mål, er det fundamentale oppdraget til Hæren å forsvare Norge og sikre norsk suverenitet og territoriell integritet på landjorden. Videre var det norske Forsvarets oppdrag og målsetting i Afghanistan og Faryab, og derunder Hærens oppdrag og målsetting (som vist i kapittel 4) å bidra til å hindre fremveksten av internasjonal terrorisme, bidra til fred og stabilitet, og til utvikling for å stabilisere landet (Utenriksdepartementet 2010). PRT-teamenes viktigste oppgave var å skape stabilitet og sikkerhet i området PRT-en hadde ansvar for, og på den

måten styrke den afghanske sentralmaktens innflytelse og skape muligheter for gjenoppbygging og forbedringer i levevilkårene for sivilbefolkningen (Stortinget 2003).

Det instrumentelle perspektivet kan gi gode forutsetninger for å forstå hvordan Hærens læringsevne kan forklares jf. Jacobsen & Thorsvik, Moxnes og Nagl, i hovedsak fordi organisasjonsstrukturen kan sørge for en klar arbeidsinndeling, der kunnskapsoverføring og læringsrutiner har klarlagte rammer og prosedyrer med tydelig ansvarsfordeling. På den måten vil aktørene i Hæren kunne ha en klar forståelse av sin rolle og sitt ansvar for å dele erfaringer og sørge for at kunnskap kommer hele organisasjonen til gode, og i tillegg ha en klar forståelse av organisasjonens mål og interesser i arbeidet med læring. Slik vi så i diskusjonen om forutsetningene for læring i kapittel 1.3, trengs det klarlagte rammer og systemer for erfaringslæring. Disse kan tilrettelegges gjennom organisasjonens struktur.

Som beskrevet i kapittel 2.1. definerer organisasjonens struktur hvilke interesser og mål organisasjonen forfølger, og hvilke interesser som skal vektlegges. Det er altså opp til Hærens formelle struktur å legge til rette for at systemer for organisasjonslæring blir prioritert, og at retningslinjene, ansvaret og rollene for arbeidet fremstår tydelig. På samme måte kan mangel på tydelige retningslinjer, ansvar og roller, og uklare mål og interesser for erfaringshåndtering og læring i organisasjonsstrukturen begrense læringsevnen. Når den militære organisasjonen med klare kommandokjeder følger rasjonelle kost-nytte-vurderinger, kan organisasjonen også oppleve begrenset rasjonalitet. Aktørene i Hæren vil for eksempel ikke kunne ha full oversikt over en situasjon man står overfor, og målene som skal oppnås kan virke uklare, men aktørene velger likevel å følge gamle rutiner og prosedyrer (Heier 2015: 166).

Et annet element som kan tenkes å forklare begrenset læringsevne er kapasitetsproblemer. Ofte er styrkene overbelastet med andre oppdrag som umiddelbart virker viktigere og derfor vil prioriteres (ibid), fremfor å sørge for å følge rutiner og prosedyrer for læring, særlig i en pågående militære operasjon som i Faryab. Da organisasjonsstrukturen og de formelle normene legger føringer på hvordan oppdragene skal løses og hva som prioriteres, kan hierarki, tydelig arbeidsdeling og fastlagte rutiner dermed ha gjort det vanskeligere å åpne opp for andre, nye prioriteringer. Det kan være vanskeligere å bryte ut av disse når man står i en situasjon som oppleves som uklar eller ukjent. De neste avsnittene vil ta for seg indikatorene som ble utledet i kapittel 3.2.1 for å undersøke hvordan det instrumentelle



perspektivet kan forklare Hærens læringsevne i Faryab. Dersom det instrumentelle perspektivet skal ha forklaringskraft, må det vise seg at organisasjonsstrukturen har lagt føringer på læring i Hæren på en slik måte at det har vært med på å begrense Hærens læringsevne i Faryab.

## **Forklaringer ut fra arbeidsdeling, roller og ansvar**

- Indikator I: Klar arbeidsdeling, tydelige roller og ansvar i arbeidet med erfaringshåndtering og læring

Denne indikatoren vil tilsi at den mangelfulle læringsevnen for Hæren i Faryab kan forklares av uklar arbeidsdeling, utydelige roller og utydelig ansvarsfordeling. Dersom denne indikatoren skal ha forklaringskraft må det altså vise seg at Forsvaret ikke har hatt klar arbeidsdeling, klare roller og klargjort ansvar i arbeidet med erfaringslæring i PRT-en, og videre at dette har forårsaket en mangelfull læringsevne. Har dette vært tilfelle i Faryab?

Forsvarets organisasjoner kjennetegnes av organisasjonsstruktur med tydelig hierarki og kommandokjede. Av dette følger at toppstyrte initiativ og føringer, og klare rutiner og systemer for erfaringshåndtering og læring skal legge til rette for at organisasjonen lærer av sine erfaringer. Som vist i kapittel 4.2.1 har Forsvaret utviklet formelle tiltak for å lære av erfaringer. Formell organisasjonsstruktur er brukt for fremme målet om å bli bedre på å ta vare på erfaringer, jf. opprettelsen av SME i 2005, og etableringen av *System for operativ erfaringshåndtering*, som skal kartlegge myndighet, ansvar og roller for læringsarbeidet (Forsvaret 2014b). Erfaringslæringsarbeidet blir styrt vertikalt, der Forsvarsstaben er fagmyndighet og kommandomyndighet for den operative erfaringshåndteringen, og arbeidet blir delegert vertikalt til andre underliggende enheter. Som sett i kapittel 4.2.1, ligger ansvaret for erfaringshåndtering og læring hos HVS. Styrkeprodusentene, som Hæren, er ilagt ansvar for å «implementere et systematisk og metodisk erfaringslæringsregime i egen organisasjon, og analysere erfaringer og trekke lærdommer av disse». Dette tilsier at det har vært *klar arbeidsdeling, tydelige roller og ansvar i arbeidet med erfaringshåndtering og læring*. Hvordan ser imidlertid dette ut i praksis?

Forsvarssjefens internrevisjon slår fast at *System for operativ erfaringshåndtering* er den eneste systematiske tilnærmingen til operativ erfaringshåndtering i Forsvaret (Forsvaret 2014b: 21). Skrivet legger til rette for et erfaringslæringsystem som baseres på den formelle organisasjonsstrukturen; det klargjør den formelle kommandokjeden i arbeidet med erfaringer, og fordeler roller og ansvar på bakgrunn av en mål-middel-logikk, knyttet til et identifisert behov for å løfte arbeidet med erfaringshåndtering og læring. Dette har, som vist i kapittel 1, hatt bakgrunn i politiske krav til at det skal finnes systemer for erfaringshåndtering for hele forsvarssektoren (Forsvaret 2014b: 14). Forsvaret har av den grunn, gjennom skriv og retningslinjer, etablert et system som skal legge til rette for at læring skal finne sted på bakgrunn av klare og konsistente mål. Hæren har på bakgrunn av disse retningslinjene utarbeidet interne retningslinjer for læring, og har gjort tiltak for å ivareta læring, blant annet gjennom opprettelsen av to stillinger tilskrevet militære erfaringer, og en egen kjernegruppe for militære erfaringer, som gjort rede for i kapittel 4.2.1 Vi ser derfor at den formelle organisasjonsstrukturen har vært grunnlaget for det formelle erfaringsarbeidet i PRT-bidraget.

Innenfor denne formelle organisasjonsstrukturen skulle det formelle læringsarbeidet, med blant annet rapportskrivning og analyser av erfaringer, ta sikte på å sørge for tilpasning og kontinuerlig forbedring i operasjonsområdet. Dette skulle skje gjennom formålsrasjonelle handlingsvalg knyttet til erfaringshåndtering, der nye erfaringer skulle sørge for læring og tilpasning av atferd. Likevel er ikke fullstendig oversikt over alternativer, og konsekvenser av ulike alternativer, særlig realistisk i komplekse organisasjoner som må ta mange hensyn, både i Norge og Faryab. Hæren har i stedet begrenset rasjonell kapasitet, og god gjennomføring av erfaringshåndtering avhenger derfor av at det ikke er konflikt mellom ulike målsettinger, og at målene og arbeidsoppgavene som følger fremstår som tydelige og relevante.

Som beskrevet i kapittel 4.2.2, har Hæren utarbeidet retningslinjer for de operative erfaringslæringsprosessene. Likevel ser det ikke ut til at det systemet som finnes gir tydelige retningslinjer og ansvar, og det gir heller ikke aktørene tydelig tilnærming til arbeidet med læring. Ettersom det overordnede systemet for erfaringslæring i Forsvaret mangler praktiske og operasjonaliserte retningslinjer for hvordan erfaringshåndtering skal gjennomføres, fremstår ansvarsforholdene utydelige. Et element i dette er at SME ikke har hatt myndighet over læringsarbeidet, og dermed ikke har kunnet sørge for ansvarliggjøring i arbeidet med læring. Uklare styringssignaler for arbeidet med erfaringshåndtering og læring har kommet

frem i kapittel 4.2.1 hvor vi har sett at læringsarbeidet ofte har måttet vike for andre prioriteringer. Køhl (2015) og Erstad (2015) fra HVS mener at manglende og uklare styringssignaler skaper et fragmentert og utydelig regime for formell erfaringshåndtering, og at det trengs en tydeligere ansvarsgjøring. Spesielt er det en utfordring at systemet det legges opp til ikke sier noe om erfaringshåndtering i linjen, og dermed ikke har en helhetlig tilnærming, og lar det være opp til den enkelte å sørge for at erfaringer blir fulgt opp. Erstad (2015) beskriver dette slik:

Erfaringshåndtering er beskrevet i mange dokumenter, helt fra Stortingsproposisjoner på toppen og nedover til Hærens trenings- og utdanningsplan (HUT). Men det blir likevel ikke gjort noe med i stor nok grad. Det viser at det er en systemsvikt, det er ikke en helhetlig tilnærming.

Erstad (2015) påpeker også at uklare styringssignaler spesielt får konsekvenser for erfaringshåndteringen i en operasjon som i Faryab, fordi organisasjonen møter på utfordringer når det er andre forsvarsgrener som «eier observasjonen»: «I Forsvarsstaben er det ingen som arbeider med militære erfaringer på fulltid, heller ikke i FOH. Da blir det utfordringer. Fagansvar, fagmyndighet, det er nøkkelbrikkene. Vi skulle sett at det ble tatt mer ansvar». Køhl (2015) tilføyer: «Det å eie ballen, det er viktig i veien fra observasjon til beslutning, den kan være meget lang. Og vi har ikke et system som sørger for at sakene blir fulgt opp. En organisasjon kan ikke være avhengig av en person». Poengene til Køhl (2015) og Erstad (2015) indikerer, som tidligere antydte, at det har vært uklare ansvarsforhold og retningslinjer for læringsarbeidet i PRT-en. Samtidig virker det også å ha vært til dels være ulike praksiser i de ulike avdelingene, noe som også er med på å forsterke bildet av et fragmentert formelt læringsregime også i PRT-en, og som støtter opp under antakelsen om at det var manglende styringssignaler og tydelighet i arbeidet med læring. Blant annet virker det å være store forskjeller mellom de profesjonelle avdelingene som Telemark bataljon, og brigademiljøet: «De avdelingene som drar ut sånn som de er oppsatt hjemme, der ser man at det er helhetlig tilnærming. Men i 'ad hoc'-avdelingene som sammensettes av personell fra det sivile og forskjellige avdelinger, der fungerer det dårligere» (Erstad 2015). Også Troppsjef S (2015) fremhever dette: «Jeg tror kanskje at profesjonelle avdelinger, som Telemark bataljon, der man i en periode var mye frem og tilbake [til Afghanistan], er flinke til å også forfølge trender og utvikling, og ser mer effekten av ting fordi man 'eier' området over lang tid». Dette er gjerne en konsekvens av at de andre sammensatte kontingentene løses

opp når de kommer tilbake til Norge etter endt oppdrag. Mangel på klar arbeidsdeling, tydelige roller og ansvar knyttet til erfaringshåndtering kan da føre til at viktige erfaringer går tapt for organisasjonen, eller at potensielt viktige erfaringer ikke blir plukket opp. Et argument fra Erstad (2015) illustrerer dette:

De som har hovedansvar for oppsetningen vil være med på mellomlandingene, slik at de kan avtappe informasjon direkte der, for eksempel på noe som må tas tak i. Men ingen følger opp at det blir gjort noe med, om det blir fulgt opp og tatt videre. Så man kan finne at samme observasjon kommer igjen tre kontingenter på rad.

Dette indikerer at mangel på klar arbeidsdeling, tydelige roller, ansvar og styringssignaler i det formelle erfaringsarbeidet kan ha ført til ulik og til dels uklar tilnærming til læringsarbeidet for aktørene i Hæren og dermed kan ha bidratt til at læringsevnen har vært mangelfull.

Som beskrevet i kapittel 4.2, har HVS vært sentral i erfaringshåndteringsarbeidet i PRT-en, og erfaringsarbeidet på bakken i Faryab har blitt fulgt opp gjennom egne rutiner og prosedyrer, med blant annet mellomlandinger og mentoreringer av kontingentene. I tillegg har kontingentene faste rapporteringskrav. Hovedinntrykket er at informantene opplever at tilpasning og læring ble håndtert godt av styrkene i operasjonen, og at utfordringene for ansvarsforhold og tydelige retningslinjer i hovedsak lå i det mer langsiktige læringsarbeidet i Hæren. Ansvarsområder i erfaringsarbeidet fremsto uklare, og prosessen fra observasjon til såkalte «lessons learned» er lang. Det formelle erfaringsarbeidet i PRT-en fremstår klarere, både når det gjelder ansvarsfordeling, roller og tydelige retningslinjer. Det har vært klare rutiner for rapportering og klare rutiner for ansvaret i kontingentene, med fastlagte rutiner for *after action review* og fastlagt rapportering fra ledernivå. Likevel er det ikke tydelig hvor analyseansvaret og bearbeiding av erfaringer lå for PRT-oppdraget som helhet. Noen av informantene har trukket frem at det til dels er uklart hvor det som blir rapportert av erfaringer har endt opp, fordi det filtreres oppover i kommandokjeden, med uklart endepunkt:

Det er vanskelig å finne den røde tråden i erfaringshåndteringen, men man ser jo at det er et forsøk med de rapportene man skal sende. Men spørsmålet er hvordan det følges opp i ettertid, hvem som egentlig gjør analysene, og hvordan informeres man

når man har fått et resultat av analysene... hvordan spres denne kunnskapen? Det er kanskje av de store utfordringene (Troppsjeff S 2015).

Denne utfordringen ser ut til å følge et mønster som er konsistent på tvers av kommandonivåene i Forsvaret. I tråd med Forsvarssjefens internrevisjon (Forsvaret 2014b) hevdes det at:

Vi har jo skrevet rapporter opp og i mente i årevis. De blir skrevet og stuet inn i et arkivsystem, og da er det umulig å få noe mer ut av dem, fordi det i praksis ikke er mulig å søke etter det man trenger i Ferdaball (Bonnievie-Svendsen 2015).

Dette indikerer at Ferdaball brukes i liten grad til tiltenkt formål fordi det ikke oppleves funksjonelt, og fungerer dermed i stedet som et rapportarkiv. Omtrent samtlige av informantene til denne oppgaven har løftet dette frem, to av informantene forteller at de «har hørt om Ferdaball», men at deres avdelinger ikke anvender systemet (Nygård 2015, Troppsjeff S 2015). Det styrker indikasjonen om at erfaringsarbeidet var fragmentert og utydelig.

I PRT-en var erfaringshåndtering en del av de daglige gjøremålene for alle deltakerne, og denne rutinen har inngått i den formelle strukturen i organisasjonen, nettopp fordi det er livsviktig at erfaringer tas vare på og at man lærer av dem. Likevel, utover det rent operative, praktiske og stridstekniske kan det virke som erfaringsarbeidet kom inn som en tilleggsoppgave på siden av hovedoppgavene til aktørene, og at det kanskje derfor fremsto mindre tydelig. Det fremstår også i PRT-en som det har vært store forskjeller i det formelle erfarings- og læringsregimet. Et sitat fra PRT-sjef Omsted (2015) er illustrerende for dette:

Så vidt jeg husker, med alle mulige forbehold om at det eksisterte, så var det ikke nedfelt formalisert prosedyreverk der. Men når det er sagt, så eksisterte det jo en stor grad av erfaringsoverføring fra kontingent til kontingent. Noen steder mer formalisert enn andre steder (Omsted 2015).

Arbeidet med erfaringene fra PRT-en utviklet seg også etter hvert som tiden gikk i Faryab, noe som i sin tur indikerer at Hæren har tilpasset seg oppdraget, og sett nødvendigheten av mer formaliserte prosedyrer for erfaringshåndtering og erfaringsoverføring:

Rutinene for disse tingene utviklet seg nok veldig i perioden vi var der. Det gjorde for så vidt hele PRT-en, både i form, innhold og fokus. Både oppdrag og organisering endret seg veldig. Da vi startet vår forberedelse hadde vi langt mer ekstern støtte fra de som nylig hadde kommet hjem enn for eksempel kontingenten før oss hadde (Omsted 2015).

Likevel, at aktørene var usikre kan i dette perspektivet også tolkes som at det har vært manglende eller utydelige styringssignaler i de formaliserte prosedyrene for læring. Arbeidsdeling, roller og ansvar fremstår derfor ikke gjennomgående klare. Organisasjonsstrukturen har med andre ord ikke gitt tydelige implikasjoner for atferd og handlingsalternativer når det kommer til erfaringshåndtering og tilnærming til læring i alle sammenhenger. Manglende og uklare (formelle) styringssignaler gjør erfaringsarbeidet utydelig for aktørene.

Uklare retningslinjer, roller og ansvar i arbeidet med erfaringshåndtering kan derfor være med på å forklare at læringsarbeidet i PRT-en var fragmentert og ikke fremsto systematisk, og at læringsevnen som konsekvens har vært mangelfull. Som vist i kapittel 1, trenger en organisasjon systemer (rapporterings- og analyserutiner) som bidrar til at individenes erfaringer (individenes tause kunnskap), blir gjort til eksplisitt kunnskap som nedfelles skriftlig og settes i system, slik at det setter formelle spor i organisasjonen og kan føre til organisatorisk tilpasning og forbedring. Det faktum at Hæren mangler et solid analyseapparat for erfaringer og at det er utfordrende å «se den røde tråden i erfaringshåndteringen» indikerer at det å følge en læringsprosess eller en læringscyklus, der man ser at individenes erfaringer og nye kunnskap blir gjort tilgjengelig for hele organisasjonen, vil være svært utfordrende. Som konsekvens vil ikke individenes erfaringer føre til organisatorisk læring. Skifte av personell, som hyppig skjer i militære organisasjoner og særlig i operasjoner som PRT-bidraget, kan dermed føre til at kunnskap glemmes eller forsvinner.

På bakgrunn av denne analysen kan indikatoren *klar arbeidsdeling, tydelige roller og ansvar i arbeidet med erfaringshåndtering og læring* bidra til å forklare den mangelfulle læringsevnen i PRT-en. Vi ser at arbeidsdeling, roller og ansvar fremstår til dels utydelige. Med andre ord kan uklar arbeidsdeling, utydelige roller og utydelig ansvarsfordeling bidra til å forklare svakheter ved Hærens læringsevne i Faryab.

## Forklaringer ut fra mål og interesser

- Indikator II: Klare mål og interesser for erfaringshåndtering og læring

Denne indikator vil tilsi at den mangelfulle læringsevnen for Hæren i Faryab kan forklares av uklare mål og interesser i arbeidet med erfaringshåndtering og læring. Dersom indikatoren skal ha forklaringskraft må det vise seg at det har vært uklare mål og interesser i erfaringslæringsarbeidet i Hæren i PRT-bidraget. Ifølge det instrumentelle perspektivet definerer organisasjonens struktur hvilke interesser og mål organisasjonen forfølger og hvilke interesser den skal vektlegge. Det vil si at læring skal finne sted på bakgrunn av klare og konsistente mål. Er det så mulig at mangel på klare mål og interesser for erfaringshåndtering og læring kan ha ført til mangelfull læringsevne i Faryab?

Erfaringslæring og erfaringshåndtering er, som allerede vist, løftet frem gjennom flere formelle skriv. En systematisk tilnærming til erfaringslæring og erfaringshåndtering er siden tatt videre i *System for operativ erfaringshåndtering* som skal legge opp til en felles tilnærming til erfaringshåndtering og læring i hele Forsvaret. Dette indikerer tilsynelatende klare mål og interesser i arbeidet med erfaringshåndtering og læring. Bonnevie-Svendsen (2015), hevder at det i dag likevel ikke finnes en overordnet styrt struktur eller styrt rammeverk for erfaringshåndtering og læring. Det betyr at hvordan læring fungerer i de ulike avdelingene, deriblant Hæren, er avhengig av hvordan lederne i Hæren har engasjert seg personlig. Det er ikke blitt lagt makt bak *System for operativ erfaringshåndtering* og SME ikke har hatt myndighet til å legge føringer på det overordnede læringsarbeidet. Mathisen (2015) utdyper dette:

Vi har forsøkt å implementere den måten NATO driver læringsarbeid, den systematiske tilnærmingen, med varierende suksess. Vi var jo ikke i en posisjon til å beordre noen til å følge dette, og det er jo kanskje litt av svakheten ved det. Vi kunne bare anbefale at folk tok det i bruk.

Dette kan dermed ha bidratt til å begrense muligheten for overordnet styring av arbeidet med erfaringslæring, og til at systemet ikke har fått sin tiltenkte effekt. Det ser man ved at det har vært opp til den enkelte leder å ta dette videre, som Bonnevie-Svendsen (2015) påpeker, og at

det ikke er noen bindende føringer på arbeidet med erfaringslæring. Køhl (2015) ved HVS mener en utfordring ved dette er at «man blir ikke målt på erfaringer og læring». Ifølge Køhl handler dette om at læring ikke prioriteres høyt nok. Fordi svært få arbeider langsiktig med erfaringer og erfaringslæringsprosesser, er det vanskelig å skape strukturert og effektiv tilnærming til læringsarbeidet. Dette kan vitne om at det ikke sendes et sterkt nok signal om at den formelle erfaringshåndteringen, som *System for operativ erfaringshåndtering* legger opp til, er viktig nok.

Da organisasjonsstrukturen gir føringer og rammer for handlingsalternativer, vil det ha betydning for hvordan organisasjonen løser sine oppgaver, setter sine mål og klargjør interesser. Bonnevie-Svendsen (2015), Mathisen (2015), Høiback (2015), Køhl (2015) og Erstad (2015) trekker alle frem lederinvolvering som sentralt for at læring og læringsprosesser blir prioritert. Bonnevie-Svendsen (2015) er tydelig på at dersom læring skal få tilstrekkelig gjennomslag organisasjonen, må Forsvarsjefen selv sette det på agendaen og gi uttrykk for at han ønsker at det skal skje. Det er her tydelig at Bonnevie-Svendsen mener at klare mål og interesser for læringsarbeidet må komme fra toppen av den hierarkiske kjeden, og at organisasjonsstrukturen derfor er avgjørende. Dette indikerer at manglende læringsevne for Hæren i Afghanistan kan tilskrives manglende tydelighet rundt mål, prioritering og interesser fra det øverste organet i organisasjonsstrukturen.

Køhl (2015) forteller at han hittil til stadighet har måttet påta seg andre oppgaver enn den jobben han søkte på, nettopp fordi erfaringshåndteringen, ifølge ham, ikke står høyt på agendaen, men i stedet er et utsatt fagfelt. Flere informanter trekker fram at grunnen til at man ikke nødvendigvis prioriterer å ha et dedikert personell som skal arbeide med erfaringer og læring i organisasjonen som PRT-en, er at det ikke er spesielt karrierefremmende. Hierarkiet i en organisasjon som Hæren er gjerne også knyttet til et karrieresystem der medlemmene ønsker å stige i gradene. Blant annet påpeker Kontingentsjef Gjerde (2015) at man gjerne velger stillinger som gir uttelling i karrieresystemet i neste omgang, og at det ikke er knyttet særlig status til å arbeide med erfaringshåndtering og læring. Tidligere forsvarssjef Sverre Diesen (2015) trekker frem det samme:

Det er et poeng at karrieresystemet kan sette begrensinger for hvor mange som vil arbeide med det. Det er ikke nødvendigvis karrierefremmende å arbeide med



erfaringshåndtering. Forsvaret er ganske konservativt sånn, enkelte ting oppfattes å være meritterende, og andre ting er ikke fullt så meritterende.

Dette indikerer videre at hierarkiet og det tilknyttede karrieresystemet ikke nødvendigvis bidrar til å styrke Hærens mål og interesser knyttet til læringsarbeidet i organisasjonen. Andre informanter, som Bonnevie-Svendsen (2015), Køhl (2015) og Erstad (2015), mener at det nettopp derfor bør blir en tydeligere prioritering for samtlige medarbeidere, slik at alle kjenner sitt ansvar og sine oppgaver i læringsarbeidet.

Som vist i kapittel 4.2.1 har de såkalte *After action review* og mentoreringer for nye kontingenter vært hjørnesteinene erfaringshåndteringsarbeidet i PRT-en. Herfra er rapporter regelmessig sendt hjem til FOH og til HVS til bruk i arbeidet med utvikling av oppdraget, blant annet i opptrening av nye kontingenter. Mye av de formelle rutinene ved læringsprosessene som har vært fulgt i PRT-en virker på informantene likevel å være delvis uklare, eller mer ad hoc. Kontingentsjef Gjerde (2015) trekker blant annet frem i kapittel 5.1 at man ble mye mer systematiske etter hvert som oppdraget utviklet seg. Også dette indikerer at selv om rutiner for erfaringsdeling og erfaringshåndtering har vært på plass i PRT-en, og at aktørene selv opplever at arbeidet med erfaringer til dels har vært klart for dem, fremstår likevel mål og interesser i det formelle erfaringsarbeidet i sin helhet til dels uklart. Organisasjonsstrukturen har ikke angitt et fastlagt og tydelig rammeverk for læringsarbeidet, og mange av rutinene har kommet på plass etter hvert som oppdraget utviklet seg og aktørene på bakken fikk mer erfaring i operasjonen.

Gjerde (2015), og flere av informantene, trekker også frem utfordringer knyttet til det systematiske arbeidet med å tilpasse seg situasjonen i Faryab, utover det umiddelbare praktiske og stridstekniske, som sett i første del av analysen kapittel 5.1. Det knyttes blant annet til at den formelle skriftlige rapporteringen av erfaringer har kommet et halvår på etterskudd, og av den grunn ikke har vært ferskvare for kontingentene. Flere av informantene som har vært direkte involvert i PRT-bidraget poengterer dette. Bonnevie-Svendsen (2015) mener at utfordringene ved denne skriftlige rapporteringen handler om mangel på relevans for aktørene i Hæren, fordi systemet ikke tydeliggjør en umiddelbar og åpenbar nytteeffekt: «Det å skrive rapporter opp og ned og i mente som man ser det ikke blir gjort noe med, det oppfattes ikke som relevant». Bonnevie-Svendsens poeng tilsier at indikatoren har forklaringskraft, fordi vi ser at mål, interesser og prioriteringer i beste fall var uklare, noe

som kan ha ført til mangelfull læringsevne. Med andre ord gjør ikke organisasjonsstrukturen at det fremstår anvendelig og relevant å rapportere erfaringer. Da fremstår det ikke tydelig for aktørene i organisasjonen at ledelsen er opptatt av erfaringsrapporteringen: «Det må oppleves som relevant for de som forventes å komme med innspill, de må se at det faktisk anvendes. Ellers er det å skrive en tolv siders rapport som går rett i Ferdaball, som aldri noen kommer til å se på, bortkastet tid» (Bonnievie-Svendsen 2015). Et sitat fra Troppsjef S (2015) illustrerer også dette: «Hvor erfaringene blir av? Nei, man får aldri noe tilbakemelding på det. Man sender rapporter oppover, og når man er ferdig er det ingen som kommer og snakker om det. Da skal du inn i ny stilling og fungere der».

Her tydeliggjøres også skillet mellom de formelle og uformelle prosessene for erfaringshåndtering:

Der nede var ‘After Action Review’ veldig viktig, det prioriterte man og brukte nok tid på. Det måtte man bare gjøre. Disse rapportene er jo kjedelige greier, men de er viktig for arvtakerne av operasjonen, så man måtte gå gjennom det. Men vi var nok flinkere på den umiddelbare ‘After Action’-saken, enn på den mer oppsummerte over tid (Huse 2015).

Det skriftlige og formelle erfaringsrapporteringen ble kanskje nedprioritert sammenlignet med den uformelle, og i hovedsak muntlige, erfaringsdelingen, nettopp fordi den ikke ble oppfattet som like relevant, og heller ikke ble like nyttig for aktørene i PRT-en, som den umiddelbare muntlige erfaringsutvekslingen.

De uklare trekkene ved mål og interesser i organisasjonsstrukturen trekker dermed aktørene i ulike retninger, og gjør at mål og interesser knyttet til det formelle erfaringslæringsarbeidet fremstår uklart. I den første del av analysen, i kapittel 5.1, har vi sett at læring, endring og tilpasning i mindre grad har vært knyttet til måloppnåelse for PRT-ens oppdrag som helhet, og at man i større grad har fokusert på gjennomføringen av taktiske operasjoner. Ifølge Høiback (2015) er aktørene i Hæren mye flinkere på å dele erfaringer seg imellom på enkeltmannsnivå, enn på å styre lærdommene sentralt, som vi også har sett i redegjørelsen av indikator I. Høiback hevder imidlertid også at dette internt heller ikke betraktes som et problem. Som vist i kapittel 5.1. trekker han frem flere av de tunge operasjonene som Karez og Harekate Yolo som eksempler på dette. Han mener at styrkene var klar over at et apparat

som skulle sørge for gjenoppbygning og stabilitet, ikke ville kunne følge etter, før man igangsatte de taktiske militære operasjonene. Som vi har sett i redegjørelsen i den første delen av analysen 5.1, er inntrykket at interesser og mål knyttet til å ta vare på erfaringer og å lære dermed handler om de umiddelbare stridstekniske og praktiske sidene ved operasjonen. Kanskje ble arbeidet nedprioritert fordi aktørene var usikre på de overordnede, mer konseptuelle og strategiske sidene ved oppdraget, fordi disse overordnede målene var uklare. Fokuset har rettet seg mot å lykkes med taktiske operasjoner, mens en overordnet og operasjonalisert strategi for oppdraget som helhet har vært fraværende. Av den grunn kan det overordnede fokuset, i den formelle erfaringshåndteringen, ha forsvunnet ut på grunn av at dette har fremstått uklart for aktørene. Bonnevie-Svendsen (2015) poengterer: «Det legger ikke til rette for læring å ha en ullen overordnet strategi eller målsetting». I stedet bidrar det til at aktørene i Hæren i hovedsak har blitt bedre på det militære håndverket i de taktiske operasjonene, og på de stridstekniske og praktiske sidene ved oppdraget. Kanskje kan dette også knyttes til at den generelle læringsverdien fra Afghanistan og PRT-bidraget oppfattes som delvis begrenset for det nasjonale forsvaret, da utfordringene man har stått overfor i Afghanistan ikke fremstår like interessant og relevant for de utfordringene Hæren vil stå overfor i fremtiden, som flere av informantene påpeker. Høiback (2015) gjør rede for dette:

Hadde det vært viktig nok, hadde det vært noe med politisk fokus, eller noe Forsvarssjefen hadde vært opptatt av hver eneste dag, så vil jeg tro at det ville kommet høyere opp på agendaen, men det har i stor grad vært overlatt til seg selv.

Dette indikerer at uklare eller manglende interesser, målsettinger og prioriteringer hindret organisatorisk læring i PRT-en, og videre at denne indikatoren kan ha forklaringskraft på caset. Høiback (2015) mener at dette har sammenheng med at det har vært et «strategisk ingenmannsland» mellom politisk ledelse i FD og Forsvaret. Det har ikke, ifølge Høiback, vært direktiver fra FD på hvordan dette skal gjennomføres militært, slik at Forsvaret og Hæren har måttet finne ut av dette på egenhånd. Ansvar for hvordan man skulle løse oppdraget har blitt ilagt PRT-sjefene, og ifølge Høiback, også lagt enda lengre ned i kommandokjeden, som vist i kapittel 4.1. Høiback (2015) knytter dette til at det norske Afghanistan-bidraget ikke har stått høyt på agendaen til politisk ledelse i FD og hos norske myndigheter:

Vi har ikke opplevd noen store kriser militært i Afghanistan. Det har gått såpass bra og vi har inntrykk av at vi har vært brukbart flinke, noe jeg tror vi er, som gjør at politikerne kan behandle disse spørsmålene med den samme grad av bekymring som de behandler plassering av lokalsykehus og rundkjøringer. I den grad Afghanistan har vært tema rundt Kongens bord så har det vært knyttet til det politiske spillet i Norge.

Dersom det fra toppen av den hierarkiske kjeden i Forsvaret, og hos FD, har blitt signalisert uklare, få eller manglende mål og interesser, for det norske PRT-bidraget som helhet, kan det forklare hvorfor læringsarbeidet i hovedsak har dreiet seg om gjennomføring av taktiske operasjoner og stridstekniske, praktiske aspekter ved disse, og at dette har ført til snever læring. Som Høiback (2015) påpeker, er det mer utfordrende å skulle tilpasse seg en uklar strategi enn å lære å tilpasse seg en motstander. Et sitat fra PRT-sjef Ivar Knotten (2015) er illustrerende:

At vi ikke var så flink til å ivareta lærdommene på øvre hold i Hæren?... Sant nok, men det går tilbake til hensikten med å være der. Var det så viktig å få orden i Ghormach da? Den daværende PRT-sjefen løste oppdraget han fikk, det gikk fint, vi er ute av Faryab. Det kostet oss ti mann, en del millioner, men vi var med og vi er blitt bedre og alle var enig om at det var en bra tur. Det er litt der. Det høres kynisk ut, men det er litt der.

Dette styrker antakelsene om uklar overordnet interesse og uklare målsettinger for PRT-opdraget som helhet fra toppen av forsvarshierarkiet og politisk ledelse. Dette styrker igjen indikasjonene om at uklare eller manglende interesser og målsettinger begrenset læringsevnen for Hæren i Faryab, og videre at denne indikatoren kan ha forklaringskraft på caset.

Det er vist at det finnes klare uttalte mål og interesser i erfaringslæringsarbeidet i PRT-en, noe vi også har sett i redegjørelsen av både det uformelle og formelle erfaringslæringsregimet i kapittel 4. Det har vært et naturlig mål og en åpenbar interesse for aktørene i PRT-en i Faryab å lære av sine erfaringer, for å sikre at alle overlever og for å lykkes med taktiske operasjoner. Likevel er det vanskelig å se at det er forankret i organisasjonsstrukturen at det formelle, overordnede erfaringslæringsarbeidet er viktig. Som vist er det en klar uttalt interesse, og det er klare uttalte målsettinger, knyttet til å lære av erfaringer, og det er gjort

tiltak for å sette dette i et system. Samtidig fremstår dette fragmentert, og det er ikke gjort tydelig og praktisk håndterbart i organisasjonsstrukturen, blant annet fordi det ikke fremstår tydelig og relevant nok for aktørene, og fordi det er opp til den enkelte leder å prioritere hvordan man tilrettelegger det formelle læringsarbeidet. Det er tydelig at aktørene har en forventning om at tydelige målsettinger, interesser og prioritering av læring er forankret i toppen av den hierarkiske kjeden. Informantene som arbeider med erfaringer er tydelige på at det må signaliseres fra toppen av den hierarkiske kjeden at dette er viktig for at det skal bli prioritert. Men dette fremstår ikke klart, da det ikke er lagt de nødvendige praktiske tiltakene bak ambisjonene i *System for operativ erfaringshåndtering*. Mål og interesser for å ta vare på Faryab-erfaringene fremstår derfor ikke tydelige. At de overordnede politiske og strategiske målsettingene for bidraget også fremstår uklare, kan også ha bidratt til at det heller ikke har fremstått som viktig å skulle ta vare på erfaringene fra Faryab, utover nyttig og viktig stridstrening.

Indikatoren *klare mål og interesser knyttet til læring* i det instrumentelle perspektivet kan basert på denne redegjørelsen bidra til å forklare den mangelfulle læringsevnen. Vi ser at de uttalte, overordnede mål og interesser knyttet til læring ikke har manifestert seg i organisasjonsstrukturen og skapt tydelige mål og interesser i dette arbeidet for aktørene. Med andre ord kan uklare mål og interesser bidra til å forklare den mangelfulle læringsevne for Hæren i Faryab. Vi har sett i kapittel 1.3 at det er grunnleggende for vellykket organisatorisk læring at organisasjonen har utviklet en klar læringsideologi som fremstår tydelig for aktørene. Det er en forventning til at målsettinger for læringsarbeidet skal komme fra toppen i den hierarkiske kjeden, men i stedet er det blitt opp til den enkelte leder hvordan det formelle læringsarbeidet gjennomføres. I et slikt hierarkisk system indikerer dette at læringsarbeidet ikke er viktig nok. Organisasjonsstrukturen gir ikke tydelig angitte målsettinger for erfaringshåndtering og læring, derfor kan uklare mål og interesser for erfaringshåndtering og læring bidra til å forklare Hærens læringsevne.

## Forklaringer ut fra av kapasitet

- Indikator III: Kapasitet – tilstrekkelig tid og ressurser i organisasjonen til å ivareta organisatorisk læring

En siste indikator for det instrumentelle perspektivet, er hvorvidt kapasitet som tid og ressurser har vært tilgjengelige for den norske Hæren i Faryab for å ivareta læring. Med andre ord vil denne indikatoren tilsi at den mangelfulle læringsevnen for Hæren i Faryab kan forklares av manglende kapasitet i Hæren til å ivareta læring. Da organisasjonsstrukturen legger føringer for hvordan oppdrag skal løses og hva som skal prioriteres, kan hierarki, klar arbeidsdeling og fastlagte rutiner gjøre det vanskelig å åpne opp for andre prioriteringer enn det som ikke direkte er knyttet til den umiddelbare problemløsningen i organisasjonen. Dersom denne indikatoren skal ha forklaringskraft, må det vise seg at det har vært manglende kapasitet i Hæren til å prioritere det formelle erfaringslæringsarbeidet i PRT-bidraget, og at dette bidro til Hærens mangelfulle læringsevne.

Det blir av blant annet av Bonnevie-Svensen (2015) og Mathisen (2015) fremhevet som positivt at det finnes dedikert personell som skal arbeide med erfaringshåndtering og læring ved HVS, som vist i kapittel 4.2. Likevel gjør tidvis manglende bemanning på feltet at det blir vanskelig å skape kontinuitet i arbeidet. Mathisen (2015) mener det derfor tidvis kun har vært mulig å få til «brannslukking» i erfarings- og læringsarbeidet. Det ser vi ved at erfarings- og læringsarbeidet ved HVS har vært et usatt fagfelt, da det har vært nedlagt i perioder. Aksel Køhl (2015) forteller at han ikke alltid har fått utført den jobben han opprinnelig søkte på, fordi han hittil har måttet arbeide med andre, mer presserende spørsmål enn læring. Av den grunn blir det et etterslep på ny kunnskap og nye lærdommer i Hæren. Ofte er avdelingene i Hæren, og spesielt i et oppdrag som i PRT-en, overbelastet med ting som i deres daglige virksomhet fremstår som viktigere. Mathisen (2015) påpeker at det formelle læringsarbeidet krever rapportskrivning etter en viss struktur og metodikk, og han mener at dette kan oppfattes tungvint eller vanskelig for aktørene. På kort sikt kan det føles for tidkrevende når man ikke umiddelbart ser en gevinst av arbeidet. Også kontingentsjef Gjerde (2015) poengterer at ettersom Hæren er liten og har et høyt tempo, kan disse formelle læringsprosessene ofte bli nedprioritert.

Nettopp på grunn av Hærens størrelse og det høye tempoet, spesielt i en operasjon, har flere av informantene etterlyst et eget analyseapparat som kan avlaste Hæren, og på en bedre måte ivareta og bearbeide erfaringer. Samtidig stilles det også spørsmålsteget ved om et eget analyseapparat er nødvendig av andre informanter. Tidligere Forsvarssjef Sverre Diesen (2015) knytter dette til en ressursdimensjon for Forsvaret generelt, og til forsvarsøkonomiske årsaker. Ettersom Forsvaret hele tiden skales ned og blir mindre, er det vanskeligere å skulle prioritere erfarings- og læringsarbeidet. Ifølge Diesen er en ulempe for erfaring og læring i Hæren at den ikke har de ressursene som en mer systematisk erfaringslæringsevne krever, nettopp fordi Hæren er marginal og fordi den også stadig blir mindre. Fordi det korte perspektivet alltid vinner over det lange, blir det de umiddelbare behovene i PRT-en som prioriteres:

For PRT-en er det viktigere å få på plass en troppssjef nå, eller en kompanisjef nå, enn det er å få på plass en offiser som skal sørge for at han som skal ut som kompanisjef om halvannet år kan og forstår litt mer enn han som reiser ut nå. Sånn er det alltid, selv for langtidsplanleggingen (Diesen 2015).

I tillegg mener Diesen (2015) at nettopp på grunn av den norske Hæren og det norske Forsvarets størrelse, vil en egen analyseinstitusjon være overflødig:

Vi har jo institusjonalisert dette med erfaringslæring på sett og vis, med SME og disse andre programmene, men hvis Norge hadde vært en mellomstor makt, og vi hadde stilt med kontingenter på brigadenivå, så hadde den typen institusjon fått en annen betydning, og en annen prestisje og innflytelse. Men nettopp fordi vi stiller så små enheter gjør vi ingen erfaringer på bataljons -og brigadenivå, og det ligger da i sakens natur at det dreier seg i hovedsak om stridstekniske knep og detaljer som soldater finner ut av og implementerer på egenhånd.

Her ser vi at indikatoren *kapasitet* også overlapper med indikator II, som målte hvorvidt Hæren hadde klare mål og interesser for læring, da dette sitatet omhandler prioritering av læring i Hæren.

I redegjørelsen av indikator II har vi sett at ettersom Hæren er liten og må levere i et høyt tempo, blir det den umiddelbare problemløsningen som prioriteres, slik Mathisen (2015)

påpekte. Andre informanter igjen fremhever at det skal være mulig å få til et bedre system for erfaringshåndtering, og dermed forbedre læringsevnen med det man har til rådighet, nettopp fordi det handler om prioriteringer (Bonnie-Svendsen 2015, Köhl 2015, Erstad 2015). Bonnie-Svendsen (2016) hevder at «dersom man hadde klart å få til en god effekt av systemet, slik at alle aktørene kunne se nytteeffekten av det, ville man kanskje prioritert læring helt øverst, fordi det handler om å bli flinkere til alt man gjør». Ifølge Bonnie-Svendsen gjør læringssystemet derimot at det ikke oppleves relevant eller fremstår uklart for aktørene og derfor blir nedprioritert, som drøftet for indikatorene over.

Noen kapasitetsproblemer er åpenbare, da det til tider mangler personell som arbeider langsiktig og kontinuerlig med erfaringer og lærdommer i Hæren, i tillegg til at det ikke har fantes solide analyseapparat i som har håndtert erfaringene fra Faryab. Som vi har sett for de andre indikatorene, er mangel på et skikkelig og tydelig system for å bearbeide erfaringer og skape ny kunnskap et grunnleggende hinder for organisatorisk læring. Basert på denne redegjørelsen ser vi at kapasitetsproblemer kan bidra til at dette ikke blir prioritert høyt nok i organisasjonen, blant annet fordi ansatte, som i utgangspunktet er dedikert til erfaringsarbeid, til stadighet har måttet løse andre, mer umiddelbare oppgaver, og fordi aktørene i PRT-en generelt har måttet prioritere andre umiddelbare oppgaver. På den måten sørger ikke Hæren for at aktørenes erfaringer settes i et velfungerende system som sikrer kollektiv læring. Etersom militære kommandokjeder som følger rasjonelle kost-nytte-kalkuleringer vil kunne oppleve begrenset rasjonalitet, må Hæren ta beslutninger etter hvor tilfredsstillende ulike alternativer og løsninger er. Av den grunn kan kapasitetsutfordringer gjøre at erfaringshåndtering og læring fremstår mindre viktig for Hæren, som i PRT-en allerede er overbelastet med andre umiddelbare oppgaver. Organisasjonsstrukturen kan dermed skape kapasitetsproblemer knyttet til læring, fordi strukturen ikke indikerer at dette er noe som skal prioriteres høyt. I stedet prioriteres det å bruke ressursene på andre umiddelbart nødvendige oppgaver. Indikatoren *kapasitet* kan av den grunn bidra til å forklare svakheter ved Hærens læringsevne i Faryab. Med andre ord kan manglende kapasitet i Hæren bidra til å forklare mangelfull læringsevne for Hæren i Faryab.

Basert på redegjørelsen av indikatorene for det instrumentelle perspektivet ser vi at alle indikatorene har vist seg å ha forklaringskraft. Det har vist seg å stemme at det har vært uklar arbeidsdeling, utydelige roller og ansvarsfordeling, uklare mål og interesser for erfaringshåndtering og læring, og manglende kapasitet til å prioritere organisatorisk læring i



Hæren. Dermed kan det konkluderes at alle indikatorene har forklaringskraft på Hærens svakhetene ved læringsevne i Faryab.

### **5.2.2 Forklaringer ut fra et institusjonelt perspektiv**

I kontrast til strukturperspektivet åpner kulturperspektivet for at kultur, tradisjoner og omgivelser påvirker hvordan en organisasjon handler. Læring kan også påvirkes av, eller skje gjennom uformelle trekk i organisasjonen. Den etablerte organisasjonskulturen og de etablerte tradisjonene som har utviklet seg i en avdeling, kan legge føringer på interne læringsprosesser, og på hvordan aktørene oppfatter hva som bør læres og hvordan. Hva som oppfattes som *passende atferd*, hva som er akseptabelt å dele av informasjon og hva som prioriteres av nye erfaringer og ny kunnskap, vil kunne påvirke Hærens læringsarbeid. Eksempler kan være om kulturen i Hæren legger opp til at individer på alle nivå kommandokjeden kan være delaktige i å stille spørsmål ved avgjørelser, handlinger og grunnleggende antakelser: «Hva oppnår vi egentlig med det vi gjør?» og «Gjør vi dette på riktig måte?». Hærens kultur kan dermed påvirke hva som oppfattes som akseptabelt: Hvordan erfaringer utveksles mellom de ansatte på ulike nivåer, og hvordan alternative prosedyrer eller tilnærminger til et problem møtes.

På den ene siden kan det derfor tenkes at de uformelle normene og den uformelle etablerte kulturen kan utfordre den overordnede «læringsideologien» som kommer fra toppen av den hierarkiske kjeden i Hæren og Forsvaret. På den andre siden kan de tilføre et større mangfold som gir Hæren mer handlekraft, som igjen kan veie opp for mangler i det formelle prosedyreverket. Nettopp en egenartet organisasjonskultur kan legge til rette for læring, ved for eksempel å legge vekt på åpenhet gjennom utveksling av erfaringer og informasjon mellom aktørene i organisasjonen. Gjennom sosial interaksjon med kolleger, og gjennom praksisfellesskap preget av uformelle normer og verdier, kan det også være større rom for å ta opp vanskelige tema og snakke fritt, enn i de formelle prosessene som organisasjonsstrukturen legger til rette for, som vi har sett indikasjoner på i kapittel 5.1. Kanskje oppfattes det vanskeligere å skrive ned og løfte frem kritikk eller utfordringer i en skriftlig rapport som skal sendes oppover i den militære kommandokjeden, enn det er å dele meninger og oppfatninger «rundt leirbålet». Dette kan i sin tur kan skape en god uformell kultur for læring gjennom det kollegiale fellesskapet, der uformell erfaringsutveksling blir en integrert del av handlemåtene i operasjonen. Kan det så tenkes at manglene ved Hærens

formelle system for erfaringshåndtering og læring kan ha blitt kompensert for gjennom uformelle mekanismer i de sosiale praksisfelleskapene i Hæren?

Som gjort rede for i kapittel 4, foregikk det uformell kunnskapsoverføring og læring gjennom praksisfelleskap i PRT-en, og i Hæren generelt, parallelt med de formaliserte prosedyrene for læring. I gjennomgangen av det organisasjonsstrukturelle perspektivet (de formaliserte prosedyrene for læring), har vi sett at det kan tyde på at utydelige roller, ansvar og retningslinjer, i tillegg til uklare mål og interesser, samt kapasitetsproblemer, kan ha bidratt til svakheter ved Hærens læringsevne i Faryab. Når de formelle prosedyrene ikke fremstår tilstrekkelige, er det likevel mulig at læring er blitt fanget opp i uformelle kanaler? Gjennom informantintervjuene er det mye som tyder på dette, da aktørene som har vært direkte involvert i PRT-bidraget opplever at erfaringene ble godt ivaretatt gjennom muntlige interaksjoner med kollegaer, og gjennom kollegiale nettverk hjemme i Norge. Aktørene kjenner hverandre fordi organisasjonen er liten og fant derfor egne måter å møtes for å utveksle erfaringer. Et eksempel er PRT-sjef Ivar Knotten (2015), som forteller at han og en venn på egenhånd arrangerte å treffes for å utveksle erfaringer i forkant av utreise til Faryab, fordi de selv syntes mentoreringene som Hæren la opp til kom for sent. Troppsjef S (2015) påpekte også at han selv ikke var med på mentorering av neste kontingent som skulle ut, men at han «snakket med venner», og at de oppdaterte hverandre på den måten. Et sitat fra PRT-sjef Ivar Omsted (2015) er illustrerende for denne oppfatningen: «Det er nok riktig at erfaringshåndteringen er fragmentert hvis man forholder seg til de formelle dokumentene og skrivene på det, men i den virkelige verden ble erfaringene godt ivaretatt. I hvert fall for oss».

De neste avsnittene vil ta for seg de teoretiske indikatorene som utledet i kapittel 3.3, for å undersøke om det institusjonelle perspektivet (kulturperspektivet) kan bidra til å forklare Hærens mangelfulle læringsevne i Faryab. Dersom kulturperspektivet skal ha forklaringskraft, må det vise seg at organisasjonskulturen har lagt føringer på rammene for læring i Hæren på en slik måte at det har vært med på å begrense Hærens læringsevne i Faryab.

## Forklaringer ut fra grad av åpenhet

- Indikator I: Rom for å dele erfaringer og meninger, og for å påpeke feil og mangler uten frykt for represalier

Denne indikatoren tilsier at svakheter ved Hærens læringsevne i Faryab kan forklares ut fra manglende mulighet for å dele erfaringer og meninger, samt manglende mulighet for å påpeke feil og mangler. Dersom den følgende indikatoren skal ha forklaringskraft må det vise seg at det har vært vanskelig for aktørene å dele sine erfaringer og meninger, og å påpeke feil og mangler uten frykt for represalier.

Ifølge kulturperspektivet har en organisasjon en etablert, vedvarende forståelse av de sentrale oppgavene og av de menneskelige relasjonene i organisasjonen. Hærens kultur er noe som individene i Hæren er sammen om – det eksisterer grunnantakelser, normer, verdier og forståelser om hva som er såkalt *passende atferd*. Det finnes også uskrevne regler som gjør at medlemmene vet hva som forventes i forskjellige situasjoner. Ut ifra ideen om passende atferd, utvikler det seg systematiske, kulturelle holdninger, som kan være med å styre handlinger. Det kan for eksempel dreie seg om hvordan medlemmene i organisasjonen kan fremføre kritikk, ta opp vanskelige tema eller potensielle problemer. Er det så mulig at organisasjonskulturen i Hæren har lagt begrensninger på aktørens mulighet til å fritt dele av sine erfaringer og løfte frem potensielt vanskelige tema eller feil, noe som i sin tur kan ha bidratt til manglende læringsevne i PRT-en i Faryab?

Som trukket frem i kapittel 4 og i kapittel 5.2, mener flere av informantene at Hærens størrelse er av positiv betydning for informasjonsflyt og erfaringsdeling aktørene imellom, nettopp fordi det tillater sosial og faglig interaksjon, uavhengig av organisasjonens formelle kanaler. Dette gjør at det er kort vei fra grasroten i Hæren til det øverste nivået. Diesen (2015) uttrykker det på denne måten:

Det som er positivt og bra for erfaringslæring er at vi er små. Vi er liksom relativt uformelle, og det er kort avstand fra øverst til nederst, kommunikasjonsmessig. Ingen er redde for å gi uforbeholden tilbakemelding. Jeg har aldri opplevd hverken at

mannskaper har funnet det vanskelig, eller at sjefer har funnet ut at det går på prestisjen løs.

Her er det verdt å merke seg at Diesen, som har hatt sin posisjon øverst i forsvarshierarkiet, kan ha en annen oppfatning av åpenheten og tilliten mellom nivåene i det militære hierarkiet enn hva tjenestemenn nedover i kommandokjeden har. I denne undersøkelsen har likevel samtlige av informantene med erfaring fra PRT-en gitt uttrykk for at de opplevde at samspillet der var preget av åpenhet og ærlighet. Særlig *after action review* har blitt trukket frem som sentrale i den sammenheng, fordi alle var med å dele erfaringer. Her var det også rom for å stille spørsmål og å være kritisk til det man gjorde, og til beslutninger som ble tatt (Huse 2015, Omsted 2015). En utbredt oppfattelse blant informantene er at dette også var en god måte å lære på. PRT-sjefene trekker frem at nettopp læring, i tillegg til bearbeiding av opplevelser, har vært kjernen i *after action review*. Man ønsker å ha en «oppvask» etter endt operasjon eller etter en hendelse, hvor alle deler erfaringer og gjennomgår hva som gikk bra og hva som gikk mindre bra. PRT-sjef Omsted (2015) påpeker det:

Internt på *after action review* er litt av greia å spørre seg «hvorfors gjorde vi dette?» Selvfølgelig er det en del av prosessen, og selv geværmann nr. 1 kan gjøre det. Jeg deltok selv på mange av dem, uten at jeg sa så mye. De hadde helt sikkert sagt ifra om de ikke ønsket det, men de fleste ønsket at jeg var tilstede.

Dette indikerer at disse samlingene var gode arenaer for erfaringsutveksling for alle. PRT-sjef Huse (2015) gir også uttrykk for at læring var det sentrale i disse debriefing-sammenhengene, og at han var nøye på at alle skulle delta. Han mener at Hæren er «verdensmestre på å være selvpiskere». Også PRT-sjef Knotten (2015) uttrykker at «det er der erfaringslæringen skjer». Kontingentsjef Gjerde (2015) forteller også at hun opplevde at det var tillatt å ta opp ting, og å være kritisk, oppover i kommandokjeden, og gir uttrykk for at den norske Hæren har en god åpenhetskultur sammenlignet med andre land man har samarbeidet med. Samtidig innvender hun at Hærens størrelse kanskje kan gjøre at noen velger å holde tilbake, fordi man lettere blir sett i en liten organisasjon. Dette kan føre til at noen av kanskje vil frykte å bli stemplet negativt dersom man deler eller er for åpen om det man ikke har lyktes med, og at det kan ha konsekvenser for ens egen karriere i Forsvaret. Dette indikerer imidlertid utfordringer ved Hærens åpenhet og muligheter for å dele erfaringer og løfte frem kritikk.

Til tross for at Gjerde (2015) påpeker at Hærens størrelse også kan ha en viss negativ betydning for erfaringsdeling og åpenhet, er PRT-sjefene og kontingentsjefen i stor grad samstemte i oppfattelsen av at man i PRT-bidraget hadde et godt klima for å dele erfaringer og å løfte frem feil eller mangler. Disse aktørene gir uttrykk for at de anså takhøyden i PRT-en som god, og at de opplevde en god åpenhetskultur med gode muligheter for å si fra om feil eller å kritisere, uten å frykte represalier eller konsekvenser. Dette tilsier at organisasjonskulturen i Hæren la til rette for åpenhet, noe som dermed antyder at indikatoren ikke kan forklare den mangelfulle læringsevnen i Faryab. Samtidig er disse informantene alle i hierarkisk høye posisjoner i den militære kommandokjeden, og det er derfor ikke sikkert at det er en opplevelse som deles av andre nedover i organisasjonen. Både Troppsjef S (2015) og skytter Odd Einar Nygård (2015), som begge har hatt flere roller i PRT-en, forteller at de opplevde at det var et godt evalueringsklima i PRT-en, men Nygård (2015) påpeker likevel et potensielt viktig skille:

Jeg opplevde ikke at det var vanskelig å rapportere om problematiske, negative ting. Erfaringslæring handler jo ofte om å se på det man har gjort feil, at man lærer av det. Vi har hatt PRT-sjefer som har vært eksemplariske på akkurat det. Så kan man jo si at erfaringslæringen har en kort horisont og en lang horisont, og når man er der nede så er det kanskje den korte horisonten som er det viktigste (Nygård 2015)

Nygård gir uttrykk for en forskjell i det som er blitt bearbeidet og håndtert i det daglige i PRT-bidraget, og det som knyttes til mer overordnede langsiktige aspekter ved bidraget, som vi har sett gjennomgående i første del av analysen. Fordi store deler av evaluerings- og erfaringsarbeidet i PRT-en i hovedsak har foregått gjennom muntlige erfaringsdelingsmekanismer i det kollegiale praksisfelleskapet, knyttes det større utfordringer til det som fremsettes skriftlig, og som har en mer langsiktig, overordnet horisont. Troppsjef S (2015) gir uttrykk for at han også hadde en opplevelse av et godt klima for evaluering etter man hadde vært ute på operasjoner, men stiller spørsmål ved hvordan disse evalueringene og det som kom frem ble fulgt opp.

At det har vært et skille mellom det muntlige og det skriftlige på hva som er akseptert å ta opp og kritisere, antydes også av andre informanter. Blant annet gir Høiback (2015) uttrykk for at det har vært et slikt skille. Han setter spørsmålsteget ved om det faktisk har vært en kultur i Hæren for at aktørene kan skrive i en erfaringsrapport at en operasjon var mislykket,

og han mener det har vært liten tradisjon for å kritisere: «Det er mange som har pekt på det: at hvis du leser Ferdaball, i hvert fall de tidligste rapportene, med en gang du begynner å ane at her kan det være noe som er kritikkverdig eller lite profesjonelt utført, så settes det punktum». Høibacks (2015) utsagn tilsier at han har merket seg en motvilje mot å gå inn på kritikkverdige forhold, og han indikerer at dette også er en oppfatning flere har lagt merke til. Dette ble også løftet frem i beskrivelsen av Hærens læringsevne i kapittel 5.1., hvor vi så at erfaringsrapportene fra Faryab i liten grad tar opp kritikkverdige forhold eller lærdommer knyttet til måloppnåelse. Bonnevie-Svendsen (2015), gir også uttrykk for dette: «Jeg er ikke sikker på at vi har en kultur som gjør det naturlig for alle å dele de erfaringene hvor man har gjort noe dumt. I hvert fall ikke formelt og skriftlig. Der har vi et langt stykke å gå». Høiback (2015) mener også at det med stor sannsynlighet er en kontrast mellom det som blir skrevet ned i en rapport og det som snakkes om «rundt leirbålet» eller på messa, og mener at dette vil kunne ha konsekvenser for organisasjonens evne til å lære av feil: «Dersom ingen av oss er spesielt interessert i at de vanskelige, kritikkverdige tingene nødvendigvis skal komme på trykk, vil det være litt sånn at ‘greit, vi lærte mye av det, vi skal ikke gjøre det igjen, men vi går videre’». Bonnevie-Svendsen (2015) trekker frem at et resultat av dette kan være at individene i organisasjonen frykter at feil som er begått eller kritikkverdige hendelser som blir dokumentert i skriftlige rapporter kan få konsekvenser for egne karriereløp: «Alle blir jo bedømt av sin nærmeste sjef, og hvis nærmeste sjef ikke har så mye konkret å begrunne sin uttalelse på annet enn fem rapporter hvor jeg skriver at jeg har gjort dumme ting, så har det betydning i en hierarkisk organisasjon, spesielt knyttet til karriere (Bonnevie-Svendsen 2015). Også Gjerde (2015) problematiserer mulighetene for å få til kritiske diskusjoner i Hæren:

Jeg opplever at enkelte av de operasjonene vi har hatt i Afghanistan har vært vanskelige å få en god diskusjon rundt, fordi det oppleves veldig fort som kritikk. Hvis man stiller spørsmål ved noe, så oppleves det som kritikk av den sjefen eller de soldatene som var ute, og at det er vanskelig eller problematisk. Men vi vet jo alle at de som står i situasjonen stort sett gjør sitt aller beste. Dermed mener jeg at vi har vært litt for varsomme med å ta tak i de vanskelige spørsmålene. Vi har egentlig ikke hatt noen god åpen diskusjon rundt måten vi løser oppdragene på.

Det er interessant at Gjerde (2015) her sier at det er vanskelig å få til en kritisk diskusjon fordi det fort oppleves som kritikk av styrkenes innsats. Dette sammenfaller med Høiback

(2015) og Bonnevie-Svendsens (2015) oppfatninger over. Dersom det er god takhøyde for aktørene i organisasjonen, og dersom man har en god åpenhetskultur preget av tillit, hvor det er enkelt for individene å poengtere problematiske forhold eller feil, bør kritikk anses som noe positivt som ønskes velkomment. At organisasjonskulturen i Hæren har lagt begrensninger på åpenheten og muligheten for å fremsette kritikk, kan tilsi at indikatoren kan ha forklaringskraft på Hærens læringsevne. Dersom dette stemmer, vil det si at organisasjonskulturen har lagt opp til åpenhet og gitt rom for kritikk i de uformelle, muntlige praksisfelleskapene, mens det samme ikke har vært tilfelle for det som fremsettes formelt, det vil si det som skrives ned i fastlagte rapporter som sendes rundt i organisasjonen.

Alt i alt indikerer redegjørelsen av denne indikatoren at det å snakke ærlig og åpent om feil man har gjort, eller å løfte frem kritikk, oppleves som såkalt *passende atferd* i organisasjonen. Det tyder på at det dermed er stor takhøyde og rom for å dele av egne erfaringer og meninger, uten frykt for konsekvenser i de kollegiale praksisfelleskapene og nettverkene. Likevel virker dette å i hovedsak bare stemme for de muntlige, sosiale praksisfelleskapene og ikke i formelle, skriftlige kanaler som tilfaller hele organisasjonen. Riktignok baserer mye av erfaringsarbeidet i PRT-en seg på muntlig erfaringsutveksling i kollegiale og sosiale praksisfelleskap, som *after action review* og mentoreringer mellom kontingenter.

Utfordringene for åpenhet i det skiftelige og formelle, antyder på en annen side at indikatoren kan ha forklaringskraft på svakhetene ved Hærens læringsevne i Faryab, ettersom det fremstår vanskeligere å løfte frem problemer eller kritikkverdige forhold som berører de mer overordnede målsettingene ved oppdraget, fordi det virker å være en stor forskjell mellom det som rapporteres og deles skriftlig og formelt, og det som deles muntlig og uformelt. Utveksling av nye erfaringer som baserer seg på det muntlig utveksling i det kollegiale felleskapet, gjør det vanskelig å sikre at erfaringene og kunnskapen blir bearbeidet og spredt i organisasjonen. I tillegg er det utfordrende å spore at nye erfaringer blir til nye lærdommer, som reelt fører til konkrete endringer og tilpasning av atferd, både for de kortsiktige umiddelbare endringene (det som må håndteres her og nå i en operasjon), og for langsiktige endringer (det som berører de overordnede problemstillingene knyttet til såkalt dobbelkretslæring «hvorfor gjør vi det på denne måten?»). Når potensielt viktige forhold ikke blir skrevet ned, blir dermed helhetlig læring vanskelig. Samtidig later det til at aktørene som har vært direkte delaktige i PRT-en opplever at erfaringene deres blir godt ivaretatt, og at det

i PRT-en har vært et godt klima for evalueringer og kritikk. Flertallet av de andre informantene til oppgaven, påpeker imidlertid visse begrensninger i mulighetene for å dele og spre erfaringer, og for kritikk. Informantene som har vært direkte involvert i PRT-en har også vedgått at det er utfordrende å skulle spre erfaringer og skape læring i Hæren som helhet, utover det umiddelbare i stridsområdet, men holder likevel fast ved at de opplevde at PRT-en har hatt et godt klima for læring. Fordi Hæren er liten og aktørene kjenner hverandre, kan de omgås utenfor organisasjonens formelle kanaler, og på eget initiativ dele av sine erfaringer med kolleger. Ifølge aktørene selv, har det vært god høy takhøyde og tillit, og det har vært lett å kritisere og være ærlig. Informasjonen flyter på den måten lett rundt i organisasjonen og sørger for at organisasjonen som helhet lærer, noe sitatet fra PRT-sjef Ivar Omsted i avsnitt 5.3 illustrerer: «i den virkelige verden ble erfaringene godt ivaretatt». Imidlertid vil det være utfordrende å skape organisatorisk læring på sikt. Som vi har sett i kapittel 1, er en grunnleggende forutsetning for læring at organisasjonen klarer å avdekke og formulere den tause kunnskapen som individene har fått gjennom egne erfaringer, for så å kunne gjøre dem tilgjengelige for hele organisasjonen. Individenes erfaringer må gjøres til eksplisitt kunnskap gjennom å nedsette dem skriftlig og sette dem i system, slik at det settes formelle spor i organisasjonen, gjennom nye eller endrede rutiner og prosedyrer.

Som vi har sett, vil individene i Hæren orientere sine opplevelser og aktiviteter ut fra en sosialt konstruert virkelighet som inneholder felles oppfatninger for hvordan man skal organisere handlinger, og hva som er passende atferd. Indikator I, *rom for å dele erfaringer og meninger, og for å påpeke feil og mangler uten frykt for represalier*, måler hvorvidt det har vært grunnlag i organisasjonen for et godt læringsklima. Med andre ord om den sosialt konstruerte virkeligheten i organisasjonen som angir passende atferd, gir aktørene mulighet til å fritt kunne dele av sine erfaringer og meninger, og å påpeke feil og mangler uten å frykte negative konsekvenser. Basert på redegjørelsen over, ser vi at organisasjonskulturen, som indikerer hva som er passende atferd, dermed kan skape utfordringer for læring, fordi åpenhet og muligheter for å fremsette kritikk virker å være begrenset til uformelle og muntlige kanaler. Kommunikasjon og erfaringsdeling, satt i system i organisasjonen, er som vi har sett i kapittel 1.3, sentrale betingelser for kollektiv læring. Av den grunn risikerer Hæren at viktige erfaringer og ny kunnskap som individene har ervervet i praksisfelleskap i PRT-en ikke setter formelle spor i organisasjonen, noe som får konsekvenser for organisatorisk læring. Med andre ord kan manglende muligheter for å åpent dele erfaringer og meninger, og å påpeke feil og mangler, bidra til å forklare svakhetene ved Hærens læringsevne i Faryab.



## Forklaringer ut fra læringskultur

- Indikator II: Læringskultur

Denne indikatoren tilsier at svakhetene ved Hærens læringsevne i Faryab kan forklares av manglende læringskultur. Indikatoren måler hvorvidt erfaringshåndtering og læring faktisk har vært ansett som viktige for individene i organisasjonen, uttrykt gjennom organisasjonskulturen, som gjort rede for i kapittel 3.2. Med andre ord handler dette om hvorvidt læring anses som en verdi i organisasjonen i seg selv og hvorvidt aktørene er seg bevisste dette. Spørsmålet er om det har vært en bevisst læringskultur i organisasjonen, det vil si en etablert, vedvarende forståelse av at organisatorisk læring er en viktig del av aktørens daglige arbeid. Dette overlapper til en viss grad med indikatoren *mål og interesser* i det strukturelle perspektivet, men i dette perspektivet er det spørsmål om kulturen i organisasjonen har lagt opp til læring. Her vektlegges altså vedvarende oppfattelser og forståelser blant organisasjonsmedlemmene, med andre ord det som kommer nedenfra og opp, i motsetning til i det strukturelle perspektivet, hvor man ser på føringer som kommer ovenfra og ned. Er det så mulig at organisasjonskulturen i Hæren ikke i tilstrekkelig grad har vektlagt læring i PRT-bidraget, og at det kan ha bidratt til Hærens mangelfulle læringsevne? Dersom indikatoren skal ha forklaringskraft i denne undersøkelsen må det vise seg at det har vært begrenset bevissthet rundt læring. Deretter må det vurderes hvorvidt det er sannsynlig at dette førte til mangelfull læringsevne.

Bonnevie-Svendsen (2015) hevder at det i utgangspunktet skal være enkelt å etablere et fungerende system som ivaretar læring, med klare roller og oppgaver og tydelig ansvar. Han mener imidlertid at utfordringen ligger i å få etablert en kultur som støtter dette systemet, og hevder videre at «det er et stykke igjen før vi [Forsvaret] har en kultur hvor alle går rundt og tenker læring hele tiden». Flere av informantene som har vært involvert i PRT-en trekker frem at de opplever at man i løpet av tiden her hadde et godt fokus på evalueringer og diskusjoner av erfaringer. Fordi det bokstavelig talt var viktig for styrkenes overlevelse, var læring åpenbart en viktig del av alle gjøremålene. Kompetansen i offiserskorpset steg også etter hvert som årene gikk i Afghanistan, og etter en stund hadde en stor andel av Hæren fått direkte erfaring fra Afghanistan. Samtidig trekker flere frem at de ikke ser det samme fokuset på å lære av disse erfaringene etter hjemkomst: «Hjemme er vi ikke like flinke på det. Når

oppdraget er ferdig da skal vi hjem, så skal man dusje og skifte og så er det en ny dag i morgen. Da er vi ikke like systematiske på det» (Huse 2015). I beskrivelsen av Hærens læringsevne har vi sett nettopp dette, at man lærer relativt snevert og kortsiktig, at læringen handler om de umiddelbare utfordringene styrkene står overfor på bakken. Likevel indikerer informantintervjuene at den generelle oppfattelsen blant aktørene er at erfaringene er blitt godt ivaretatt, og at Hæren som organisasjon har lært fordi så mange av organisasjonens medlemmer selv har fått erfaring. PRT-sjef Knotten (2015) poengterte: «Den læringen som skjer, de soldatene vi har, de faste ansatte, de som er innom en stund, de har med seg erfaringene hjem og de lærer dette bort til andre rundt seg. Det er man bra på». Likevel mener Køhl (2015) ved HVS, at en av hovedutfordringene for læring er at man ikke har tilstrekkelig fokus på læring i hverdagen, som en del av alt man gjør fordi, læring og erfaringshåndtering ikke står på agendaen på samme måte som andre viktige gjøremål. Køhl (2015) konstaterer at: «satt på spissen, har ikke liv gått tapt, så får det ikke konsekvenser dersom man ikke rapporterer ting som ikke fungerer, eller man ikke rapporterer erfaringer». Også Erstad (2015) løfter frem manglende fokus på læring som en utfordring: «Hvis regninger ikke blir betalt, så lyser det rødt her og der, men hvis jeg ikke tar tak i viktige erfaringer, er det ingen som varsler det». Det kan bety at det skjer mye erfaringsutveksling uformelt og muntlig, og at informantene opplever at erfaringer og lærdommer blir godt ivaretatt av den grunn, men at kulturen i Hæren kanskje likevel ikke legger opp til å betrakte læring som egenverdi.

Diesen (2015) mener at dette kan knyttes til verneplikttradisjonen. Brigademiljøet i Hæren, har ifølge Diesen, levert kontingenter til Afghanistan på «pøsefabrikkbasis», ved at man rekrutterer avdelinger fra førstegangstjenesten. Disse avdelingene oppløses så etter retur fra Afghanistan. Verneplikttradisjonen skaper ikke, ifølge Diesen, en kultur eller en bevissthet rundt erfaringslæring, nettopp fordi en stor andel av soldatene uansett ikke skal bli i Hæren, og de er derfor heller ikke er så opptatt av læring. Ifølge Diesen har dette negative konsekvenser for befalet som starter på nytt i opplæringen av hver nye kontingent:

I en vernepliktsavdeling oppfatter ikke store deler av befalsapparatet, kulturelt sett, at de har noe å lære, fordi de mesteparten av tiden underviser i elementære og grunnleggende ting. De har det samme forholdet til disse erfaringene som en lærer som har undervist i matte på ungdomsskolen i 15 år. De har et grunnleggende annet selvbilde, man har ikke den samme oppfatningen av at jeg må bearbeide erfaringene mine og bli bedre, nettopp fordi man har dette voldsomme forspranget på dem man

driver og lærer opp.

Av den grunn ser man også en forskjell på spesialstyrkenes tilnærming til læring og brigademiljøet i Hæren:

Kulturen blir da ikke sånn at 'dette er viktig, dette må vi ta vare på, for om to år skal vi ut igjen, og da er det viktig at vi forstår dette her'. Så det er klart at incentivene både de rent bevisste og det ubevisste i det kulturelle læringsmiljøet i en profesjonell avdeling er helt annerledes, og det tror jeg er mye av forklaringen (Diesen 2015).

Diesen (2015) snakker her om en institusjonalisering av Hæren, og at denne institusjonaliseringen har gjort organisasjonen mindre mottakelig for formelle påtrykk om organisatorisk læring. Som vi har sett i redegjørelsen av kulturperspektivet i kapittel 3, får en formell organisasjon institusjonelle trekk når organisasjonen utvikler uformelle normer og verdier. Ifølge Christensen et. al. (2009: 53) er en slik institusjonalisering et naturlig utfall som skjer over tid og som avspeiler Hærens historie, dens individer og måten den har tilpasset seg sine omgivelser på. En slik institusjonalisering gir organisasjonen særegne kvaliteter (ibid.), men kan også gjøre organisasjonen mindre fleksibel overfor nye strukturelle krav. Som Diesen er inne på, kan kanskje denne vernepliktradisjonen ha lagt begrensinger på organisasjonens læringskultur. Samtidig har redegjørelsen av Hærens læringsevne vist at læringsevnen i Hæren har vært god på visse områder, blant annet fordi aktørene er seg svært bevisst viktige stridstekniske og taktiske erfaringer og lærdommer i operasjonsområdet. Omtrent samtlige av informantene anser stridserfaringene som de viktigste erfaringene fra Faryab, og Hæren er blitt mye bedre på å krige, fordi «man fikk belyst viktigheten av et godt håndverk på lavt nivå», som PRT-sjef Ivar Omsted påpekte.

Samtlige informanter mener at Hæren har lært, og at Hæren nå er mer kompetent til å tilpasse seg en motstander og en stridssituasjon, fordi så mange av Hærens medlemmer har fått viktig stridserfaring. Kanskje indikerer dette at disse erfaringene er de viktigste å ta vare på, kulturelt sett. Diesens poeng om institusjonalisering kan også knyttes til at Hæren har lært relativt kortsiktig, fra kontingent til kontingent, og til utfordringene knyttet til måloppnåelse, fordi læringsfokuset for aktørene er kortsiktig. Ifølge Senge (1990) er det at individene evner å tenke på helheten i organisasjonen, og ser sitt arbeid og sin rolle i en større sammenheng, en

forutsetning for organisatorisk læring. En slik systemtenkning krever en overordnet og tydelig læringsideologi i organisasjonen, som alle organisasjonenes medlemmer kjenner til.

Basert på redegjørelsen over, ser vi at aktørene har hatt et tydelig og bevisst forhold til læring i PRT-en, men at organisasjonskulturen kan legge opp til at læringen i stor grad begrenses til bevissthet knyttet til kortsiktige, stridstekniske lærdommer knyttet til gjennomføringen av taktiske operasjoner. Årsaken kan være at det er dette som «kulturelt sett» fremstår som lærdommer av mest verdi i organisasjonen. «Læringsbevisstheten» knytter seg dermed ikke til det Senge (1990) kaller systemtenkning. Av den grunn kan organisasjonskulturen, som legger føringer på aktørenes vedvarende forståelse av organisasjonens oppgaver, skape utfordringer for læring i Hæren. Den kan legge begrensninger på Hærens læringskultur, i hovedsak på organisasjonsmedlemmenes forhold til hva som læres. Av den grunn risikerer Hæren å ha et snevert læringsfokus. Denne indikatoren, av det kulturelle perspektivet, kan dermed bidra til å forklare manglende læringsevne for Hæren i Faryab. Den manglende læringsevnen kan altså delvis forklares ut fra en manglende læringskultur.

Basert på analysen av de to teoretiske perspektivene, det strukturelle perspektivet og det kulturelle perspektivet, er antakelsene om at den mangelfulle læringsevnen for Hæren i Faryab forklares av: i) uklar arbeidsdeling, utydelige roller og utydelig ansvarsfordeling, ii) uklare mål og interesser for erfaringshåndtering og læring, iii) manglende kapasitet til å ivareta læring, iv) manglende åpenhet knyttet til å dele erfaringer og mulighet for kritikk, og v) begrenset læringskultur, blitt styrket gjennom analysen. Denne gjennomgangen viser dermed at svakhetene ved Hærens læringsevne i Faryab kan forklares ut fra både strukturperspektivet og kulturperspektivet, ettersom alle indikatorene har bidratt til innsikt i å forklare den mangelfulle læringsevnen.

### **5.3 Analysens funn**

Denne undersøkelsen har funnet at Hærens læringsevne i Faryab har vært mangelfull. Videre har undersøkelsen funnet at samtlige indikatorer for det instrumentelle perspektivet (strukturperspektivet) og for det institusjonelle perspektivet (kulturperspektivet) har forklaringskraft på den mangelfulle læringsevnen. Det er ikke funnet grunnlag for å konkludere med at noen av indikatorene alene kan gi tilstrekkelig forklaring på den mangelfulle læringsevnen. Det er heller ikke mulig å påvise automatisk kausalitet for noen av

indikatorerne. Analysen har likevel funnet grunnlag for at de to organisasjonsteoretiske perspektivene kan forklare svakheter ved Hærens læringsevne i Faryab.

For det strukturelle perspektivet, har indikatoren *Arbeidsdeling, tydelige roller og ansvar* vist at det har vært manglende eller utydelige styringssignaler i de formaliserte prosedyrene for erfaringshåndtering. Arbeidsdeling, roller og ansvar knyttet til erfaringshåndtering og organisatorisk læring fremstår derfor ikke gjennomgående tydelige for aktørene. Videre har indikatoren *Klare mål og interesser for erfaringshåndtering og læring* vist at det ikke har vært tydelige mål og interesser for læring i PRT-bidraget i Faryab, utover læring som i hovedsak omfatter stridstekniske forhold, noe som kan tenkes å knyttes til manglende og utydelige mål for det norske PRT-bidraget i sin helhet. Indikatoren *Kapasitet* har på sin side vist at et system som skal ivareta erfaringer og sørge for kollektiv organisatorisk læring er blitt nedprioritert til fordel for andre, mer presserende oppgaver. For det kulturelle perspektivet har indikatoren *Rom for å dele erfaringer og meninger, og for å påpeke feil og mangler uten frykt for represalier* vist at åpenhet og mulighet for å fremsette kritikk i stor grad har blitt begrenset til muntlige, uformelle kanaler i de kollegiale praksisfelleskapene og nettverkene i PRT-en. I formelle skriftlige kanaler som spres i organisasjonen tyder det på at det har vært vanskeligere å fremme kritikk. Til slutt har indikatoren *læringskultur* vist at læringsbevisstheten i Hæren og i PRT-en i hovedsak har begrenset seg til de snevre, kortsiktige og daglige gjøremålene, og ikke til læring for organisasjonen som helhet, såkalt systemtenkning.

Analysen har med dette funnet at de ulike forklaringene har overlappende elementer. Alle indikatorerne i det strukturelle perspektivet peker mot at det har vært manglende prioritering for læringsprosesser i organisasjonen. Kapasitetsproblemer, manglende mål og interesser, og uklart ansvar og uklare roller, peker alle på en manglende prioritering av læring i organisasjonen. Mens indikator II i det kulturelle perspektivet, *læringskultur*, kan også knyttes til manglende *mål og interesser* i det strukturelle perspektivet. Dette viser at flere av forklaringene glir over i hverandre. Dette er også tydelig fordi flere av de empiriske indikatorerne i oppgaven er gyldige for flere av forklaringene. Det viser at de to organisasjonsteoretiske perspektivene ikke er gjensidig utelukkende, og de er heller ikke tilstrekkelige hver for seg for å kunne forklare Hærens læringsevne.

Et hovedfunn i analysen av forklaringer ut fra det strukturelle perspektivet kan likevel være manglende *mål og interesser* for læringsarbeidet i Hæren. Vi har sett at det må være en prioritert interesse med klare og operasjonaliserte målsettinger for at læring skal bli godt ivaretatt i organisasjonen, men også at *uklare roller, uklart ansvar og utydelige retningslinjer* er viktige for å forstå den mangelfulle læringsevnen i Faryab. Dette kommer av mangel på et skikkelig apparat som ivaretar læring i Hæren på en systematisk måte. Det gjør det vanskelig å spore at erfaringer faktisk blir til «lessons learned» for organisasjonen som helhet, og som til slutt skal bli til organisatorisk atferdsendring og tilpasning. I analysen av det strukturelle perspektivet, har prioritering av læring vist seg å være sentralt for samtlige indikatorer.

For det kulturelle perspektivet er et hovedfunn at Hærens åpenhet og rom for å fremsette kritikk, virker å begrense seg til de muntlige, uformelle praksisfelleskapene og nettverkene i Hæren, og derunder i PRT-en, mens det virker mer problematisk å fremsette kritikk og påpeke feil og mangler i skriftlige, formelle sammenhenger. Dersom utfordringer eller problemer ikke kan løftes frem skriftlig, er det fare for at det blir tapt for organisasjonen, og det vil også være vanskeligere å vite om problemer eller kritikkverdige forhold blir fulgt opp, noe som er sentralt for at Hæren kan lykkes med tilpasning og kontinuerlig forbedring. De uformelle læringsprosessene, der personellet støtter seg på erfaringsdeling og informasjonsutveksling i sine sosiale og kollegiale praksisfelleskap, virker å fungere godt. Disse vil ikke nødvendigvis bidra til systematikk i læringsprosessene, fordi det ikke setter formelle spor i organisasjonen. Det fører ikke nødvendigvis til endringer i rutiner eller til kollektivt endret atferd og organisatorisk læring. Dette gir gode indikasjoner på at de ulike forklaringene er komplementære, og at de derfor bør ses i sammenheng i en helhetlig analyse av Hærens evne til å lære av erfaringer. Dette kan åpne mulighet til å se gjensidig påvirkende prosesser fra de ulike perspektiver.

Forskjellene som vises her mellom de formelle og uformelle sammenhenger, kan knyttes til skillet mellom de formelle, toppstyrte læringsprosessene og de uformelle, prosessene som foregår nedenfra og opp, i de kollegiale og sosiale nettverkene i Hæren. Kanskje har aktørene utviklet et sterkt muntlig og uformelt samspill for erfaringsutveksling og læring seg imellom, i mangel på overordnede og styrende føringer på toppen av organisasjonshierarkiet, fra ledelsen i Hæren og Forsvaret. Eller kanskje har det utviklet seg en sterk uformell og muntlig kultur for erfaringsdeling fordi hierarkiet i den militære kommandokjeden ikke legger til rette for en åpen diskusjon og kritikk i formelle kanaler. Kanskje har fravær av et overordnet

styrende system for erfaringsdeling og læring ført til at aktørene ikke ser behovet for et slikt system. Det kan komme av at de selv oppfatter at erfaringene blir godt ivaretatt i uformelle praksisfelleskap, og at aktørene av den grunn kollektivt lærer og tilpasser seg. Et sitat fra Troppsjef S (2015) illustrerer dette: «Jeg er ikke sikker på om et er systemet som hanker inn erfaringene, eller personene, at vi er så få at det går an. Vi får det til å fungere, sånn greit nok». Dette peker også mot det Høiback (2015) og PRT-sjef Knotten (2015) har gitt uttrykk for i avsnittene over, nemlig fordi det har gått såpass bra, og fordi styrkene er flinke på håndverket sitt, gjør det at både politikerne, og Hæren og Forsvaret for øvrig, ikke ser et umiddelbart behov for å gjøre store endringer i hvordan Hæren håndterer erfaringene for å lære. Styrkene i Hæren har måttet forholde seg til det oppdraget de fikk, og ble satt til å løse. Samtidig ville kanskje et mer velfungerende analyseapparat gjort det lettere for aktørene i Faryab å lære utover den kortsiktige og snevre læringen fra kontingent til kontingent, begrenset til kollegiale nettverk og enkeltpersoner. På den måten kunne alle PRT-bidragene blitt sett i en helhetlig sammenheng, og et analyseapparat kunne sørget for strategisk samling av erfaringer, og kritisk og analytisk bearbeiding av disse.

Oppgaven har ikke undersøkt andre forklaringer som kan falle utenfor disse perspektivene. For eksempel kunne manglende overordnet strategi og manglende politiske målsettinger for den norske deltakelsen i Afghanistan vist seg å ha forklaringskraft for manglende læringsevne, som oppgaven tok opp for indikator II i strukturperspektivet. En annen mulig forklaring kan være at en asymmetrisk konflikt som den i Afghanistan er irrelevant for det Hæren skal drive med i fremtiden, og at det derfor nødvendigvis ikke oppfattes som viktig å lære av den. Oppgaven har bevisst utelukket andre mulige forklaringsfaktorer fordi forskningsdesignet for oppgaven er teoretisk fortolkende, noe som gjør at det er oppgavens teori som avgjør hvilke faktorer som er relevante å ta med. Dette kan imidlertid være en svakhet ved oppgaven, fordi mulige forklaringer faller utenfor, men begrensingen er også en styrke, fordi undersøkelsen har kunnet gå dypt i forholdene som er analysert.

Likevel kunne det i videre forskning på emnet vært fruktbart å se de organisasjonsteoretiske perspektivene opp mot teorier om hva som driver militær innovasjon. Det kunne også vært nyttig å gå lenger i å undersøke om konkrete hendelser eller erfaringer som ble gjort på bakken i Faryab faktisk førte til konkrete endringer og tilpasning. Dette vil til sammen trolig kunne ta forståelsen av hva som fører til læring og tilpasning i Hæren et steg videre.

For denne oppgaven har ambisjonen vært å avdekke hva som kan forklare svakheter ved Hærens læringsevne i Faryab, innenfor det teoretiske rammeverket oppgaven anvender. Som nevnt, finner oppgaven at alle indikatorene kan ha forklaringskraft på Hærens mangelfulle læringsevne. Det er med andre ord dermed funnet at mangelfull læringsevne i Faryab kan forklares ut fra manglende overordnede retningslinjer, manglende roller og ansvar for arbeidet med erfaringer og læring, uklare mål og interesser, manglende kapasitet, manglende åpenhet i formelle kanaler og til slutt en snever læringskultur. Til sammen er dette forhold som har begrenset den norske Hærens læringsevne i PRT-bidraget i Faryab.



## 6 Konklusjon

Denne oppgaven har undersøkt Hærens læringsevne i Faryab, og hvordan eventuelle svakheter ved denne læringsevnen kan forklares. Det følgende kapittelet oppsummerer oppgavens tema, formål, problemstilling og fremgangsmåte, før oppgavens hovedfunn blir beskrevet. Til slutt drøftes oppgavens styrker og svakheter.

### 6.1 Oppsummering

I en tale 2004 fremhevet forsvarsminister Kristin Krohn Devold behovet for at Forsvaret skulle bli flinkere på å lære av sine erfaringer. I årene som har gått har det ved flere anledninger blitt løftet frem at det trengs forbedringer av Forsvarets evne til å lære. Deltakelsen i Afghanistan har vært av det mest omfattende engasjementet Forsvaret har hatt etter andre verdenskrig, og PRT-bidraget var Norges største, tyngste og lengste bidrag. Av den grunn er det hensiktsmessig å undersøke Hærens læringsevne i Faryab og hva som kan forklare eventuelle svakheter ved denne læringsevnen.

For å undersøke dette er to organisasjonsteoretiske perspektiver anvendt. Organisasjonsteori er her blitt brukt for å forstå hvordan Hæren som organisasjon fungerer og hvorfor den handler som den gjør. Her forstås læring i organisasjoner ut fra et *instrumentelt perspektiv*, som legger vekt på hvordan organisasjonens formelle struktur legger føringer på organisasjonsatferden, og et *institusjonelt perspektiv* som åpner for at uformelle normer, tradisjoner, verdier, kulturelt definerte kjøreregler og konvensjoner legger føringer på organisasjoners handlingsrom og atferd. For å undersøke Hærens læringsevne i Faryab, og hvordan de to organisasjonsteoretiske perspektivene kan forklare læringsevnen, har oppgaven tatt utgangspunkt i semi-strukturerte intervjuer med nøkkelinformanter fra Hæren og Forsvaret, i tillegg til rapporter og dokumenter fra Forsvaret, samt tidligere forskning.

### 6.2 Hovedfunn

Analysens første del fant gode indikasjoner på at Hærens læringsevne i Faryab har vært mangelfull. For det første fordi Hæren lærte kortsiktig og snevert, fra en kontingent til den neste. Fokuset for det som ble lært har i hovedsak vært knyttet til det stridstekniske og det taktiske: uformelle erfaringslæringsprosesser fungerte godt av nødvendighet for å bevare liv og helse. Det har også vært en verdi for styrkene å lære å være i stridskontakt, å bli bedre på å

krige. Læring var ikke i like stor grad knyttet til de overordnede målsettingene for oppdraget: hva man oppnådde med det man gjorde knyttet til det store bildet i Faryab. For det andre var Hærens fremgangsmåte for å ivareta læring i organisasjonen usystematisk. Tilnærming til erfaringshåndtering og læring var ulik i ulike avdelinger, og virket å avhenge av hvordan det ble prioritert av personellet i de ulike avdelingene. Vi har sett at erfaringene kom sent tilbake til Hæren i Norge, minimum et halvår på etterskudd, og det manglet et solid analyseapparat som kunne behandle ferske erfaringer fra konfliktområdet. Med andre ord fantes det ikke et egnet formelt system for organisatorisk læring i Hæren. Utover de umiddelbare taktiske og stridstekniske spørsmålene, hadde ikke Hæren et godt apparat som ivaretok innsamlede erfaringer fra Faryab og som sørget for kollektiv læring og tilpasning. Ut fra dette har oppgaven konkludert med at Hærens læringsevne i Faryab var mangelfull.

Videre har andre del av analysen, undersøkelsen av hva som kan forklare eventuelle svakheter i Hærens læringsevne i Faryab, for det første funnet gode indikasjoner på at *mål og interesser for erfaringshåndtering og læring* for Hæren har vært begrenset. For det andre har analysen funnet at det er grunn til å anta at *uklare roller, uklar ansvarsfordeling og arbeidsdeling* i arbeidet med læring også kan bidra til å forklare Hærens mangelfulle læringsevne i Faryab, da det ikke fantes et helhetlig system som ga klare retningslinjer og fordelte ansvar og roller.

Analysen viser uklar styring for læring i Hæren, noe som indikerer manglende målsettinger og interesser for læringsarbeidet i organisasjonen. Selv om læring ble løftet frem gjennom formelle skriv og gjennom konkrete tiltak (som opprettelsen av SME og *System for operativ erfaringshåndtering*), manifesterte ikke dette seg i organisasjonsstrukturen i tilstrekkelig grad. Da det ikke fantes tydelige styringssignaler for læringsarbeidet i Hæren, ble det utfordrende å sikre organisatorisk læring. At det ikke ble lagt makt bak ambisjonene om å bli flinkere på å lære av erfaringer, vitner om manglende klare målsettinger og interesser for læringsarbeidet. Analysen gir også gode indikasjoner på at uklare og skiftende målsettinger for det norske PRT-bidraget som helhet kan ha bidratt til snever og kortsiktig læring, da de overordnede strategiske problemstillingene i stor grad var fraværende i det formelle erfarings- og læringsarbeidet. Analysen finner dermed indikasjoner på at det ikke har vært klare signaler fra toppen av den militære kommandokjeden, og fra politisk ledelse, om at Faryab-erfaringene har vært viktige å ta vare på. I mangel av tydelige politiske og strategiske målsettinger for oppdraget, var fokuset for Hæren i Faryab å bli bedre på sine taktiske

operasjoner, å få solid erfaring fra stridskontakter, og å øke styrkenes kompetanse på å være i stridskontakt. Det er ikke undersøkt om manglende overordnet strategi og manglende politiske målsettinger for den norske deltakelsen i Afghanistan har ført til manglende læringsevne, da dette faller utenfor de to organisasjonsteoretiske perspektivene. Dette er likevel en variabel som sannsynligvis har forklaringskraft og som bør undersøkes i videre forskning.

Analysen finner at organisasjonsstrukturen ikke har gitt tydelige føringer for atferd og handlingsalternativer for læring i PRT-en, og at dette trolig også førte til at læringsarbeidet ble utydelig for aktørene. Slik kan indikatoren *klar arbeidsdeling, tydelige roller og ansvar i arbeidet med erfaringshåndtering og læring* også ha betydelig forklaringskraft på svakheter i Hærens læringsevne i Faryab. Informantene var usikre på hvor erfaringene de gjorde seg har blitt brukt, og påpeker selv at det var vanskelig å se den røde tråden i læringsarbeidet. Det faktum at det har vært vanskelig å spore konkrete erfaringer vitner om store utfordringer i Hærens læringsevne. Den militære kommandokjeden har ikke gitt klare føringer for arbeidet med læring i organisasjonsstrukturen, og som konsekvens har læring blitt prioritert ulikt i ulike avdelinger, avhengig av de enkelte ledes prioriteringer. Det betyr at det ikke var en systematisk og helhetlig tilnærming til læring, men at læringsarbeidet var fragmentert og tilfeldig. Det er også funnet at manglende *kapasitet* i Hæren kan bidra til å forklare den mangelfulle læringsevnen. Da Hæren er liten og har vært tungt involvert i Afghanistan, har umiddelbare og mer presserende behov blitt prioritert. Derfor kan også kapasitetsutfordringer forklare svakhetene i læringsevnen.

Oppgaven har vist at læring også skjedde gjennom uformelle kanaler i praksisfelleskap i PRT-en. Analysen har imidlertid funnet at tilnærming til læring begrenset seg til et fokus på kortsiktige, stridstekniske og praktiske lærdommer som kulturelt sett virker å ha størst verdi i organisasjonen. Informantene som har vært direkte involvert i PRT-bidraget opplevde at kulturen la til rette for god erfaringsutveksling, og derav læring - de opplevde stor takhøyde og tillit, og rom til å fremsette kritikk. Fordi informasjon flyter lett rundt i en liten organisasjon, og fordi personellet kjenner hverandre, lærer man direkte av hverandre i kollegiale praksisfelleskap og nettverk. Likevel sikrer ikke dette institusjonell læring, da erfaringsutveksling i uformelle praksisfelleskap ikke nødvendigvis setter formelle spor i organisasjonen, noe som er en forutsetning for organisatorisk læring og tilpasning. I tillegg indikerer funnene i analysen en forskjell på det som ble rapportert formelt og skriftlig i

Hæren, og det som ble utvekslet muntlig og uformelt. Analysen har vist at det er knyttet utfordringer til å fremsette kritikk eller problematiske forhold i de skriftlige rapportene. Dette er en utfordring for organisatorisk læring: For at individuell læring skal bli organisatorisk læring, må ny kunnskap institusjonaliseres gjennom formelle læringsystemer. Denne utfordringen kan altså bidra til å forklare Hærens mangelfulle læringsevne i Faryab.

Et tredje hovedfunn er dermed at Hæren lærte på individnivå, i uformelle praksisfelleskap og nettverk, men i mindre grad på organisatorisk, kollektiv nivå. Det er altså ikke et entydig negativt bilde som skisseres: Læringsevnen var god for den stridstekniske og taktiske tilpasningen i oppdraget. Dette kommer imidlertid få andre til gode enn de som har vært direkte involvert i PRT-en, fordi det er en risiko for at disse lærdommene stopper i nettverkene som har vært sammen ute i operasjonene, eller forsvinner fra organisasjonen når personell roterer til nye stillinger. Det foregikk mye individuell læring, men det er vanskelig å se at dette faktisk førte til institusjonelle og organisatoriske endringer. Det er her de formelle toppstyrte læringsinitiativene og tiltakene har sviktet. De var fragmenterte og fungerte ikke etter sin tiltenkte hensikt. En annen potensiell konsekvens av at mye læring lente seg på uformelle prosesser nedenfra og opp, snarere enn formelle, toppstyrte prosesser, er at erfaringene som ble delt ikke var gjennom en kritisk analyse i organisasjonen. Det kan da være vanskelig å få bearbeidet og sortert hva som læres, hva som bør avlæres eller hva som er mindre viktig å ta med videre av operative erfaringer. I forklaringer av svakheter av Hærens læringsevne har dermed både det strukturelle og det kulturelle perspektivet god forklaringskraft. Fordi de ulike forklaringene på Hærens mangelfulle læringsevne overlapper på flere viktige punkter, samtidig som de alle bidrar med ulike viktige aspekter for å forklare Hærens mangelfulle læringsevne, kan forklaringene betraktes som utfyllende heller enn konkurrerende. De må derfor ses i sammenheng.

### **6.3 Styrker og svakheter ved oppgaven**

Analysen har begrenset seg til to organisasjonsteoretiske perspektiver. Andre mulige forklaringer, som ikke inkluderes av perspektivene, er derfor blitt utelatt fra analysen. Fordi andre mulige årsaksforhold utelukkes, kan oppgavens validitet svekkes da mulige utelatte forklaringer kan føre til systematiske målefeil. Et teoriguidet forskingsdesign muliggjør imidlertid en grundigere undersøkelse av enkelte utvalgte årsaksforhold. Som konsekvens vil andre ekskluderes nettopp fordi teorien avgjør hva som blir viktig i det empiriske caset. Det gir oppgaven god indre validitet fordi det gir bedre grunnlag for å påvise

årsakssammenhenger, at de teoretiske perspektivene har hatt påvirkning på Hærens læringsevne. Oppgavens ytre validitet anses også som god, da caset som er valgt kan sies å være representativt for Hærens læringsevne generelt.

De organisasjonsteoretiske perspektivene er anvendelige for oppgavens formål fordi de er allmenngyldige for formelle offentlige organisasjoner, men en svakhet når man anvender en slik abstrakt teori er at evnen til å forklare noe i helt presise og nøyaktige vendinger svekkes. Dette er en validitetsutfordring for de teoretiske indikatorene, da teorien i seg selv ikke gir tydelige målbare indikatorer for læring i militære organisasjoner. Det gjør at det ikke er mulig å garantere fullt samsvar mellom de teoretiske begrepene og indikatorene. At enkelte indikatorer har sterkere forklaringskraft enn andre kan knyttes til at indikatorer kan være operasjonalisert på en slik måte at de ikke treffer det virkelige bilde godt nok. For eksempel er indikatorene for kulturperspektivet generelt utfordrende å måle, fordi målingene som baseres på informantenes egne oppfatninger og inntrykk kan gi målefeil. Særlig indikatoren *Læringskultur* er utfordrende, da begrepet læringskultur og organisatorisk kultur er komplekse begreper, og her er blitt forenklet. Det er derfor en utfordring for oppgavens validitet at teorien ikke angir tydelige og målbare indikatorer for organisasjonskultur i militære organisasjoner. Som beskrevet i kapittel 3.2 har oppgaven basert seg på informantenes synspunkter, oppfattelser og tolkninger av Hærens kultur. Det er av verdi ettersom informantene er primærkilder med unik kompetanse og kjennskap til organisasjonen. Svakheten ved å la informantene tolke dette selv, er at de står i fare for å være forutinntatte eller partiske. Det er imidlertid en styrke for oppgavens reliabilitet at informantene, med unntak av én, er navngitt. Selv om også usystematiske målefeil vil kunne være til stede da informantene kan huske feil eller forenkle bildet av det de blir intervjuet om, er det en styrke for oppgavens reliabilitet at intervjuene kan gjennomføres igjen. Oppgavens reliabilitet styrkes også fordi informantene har fått mulighet til å se over svarene de har gitt i etterkant av intervjuet. Kildetriangulering reduserer også muligheten for slike svakheter.

En annen svakhet ved oppgaven er at det empiriske caset er forenklet. Den er vanskelig å snakke om en enhetlig organisasjon i PRT-en da Hæren og andre deler av Forsvaret har vært involvert. Det er av den grunn vanskelig å isolere Hæren helt og tydelig fra de andre elementene som har vært delaktige. Det er også vanskelig å isolere prosesser i Hæren fra andre deler av Forsvaret for øvrig. En fare ved en slik forenkling er at viktige nyanser kan gå tapt, fordi man mister kompleksiteten. Dette kan som konsekvens gi feilaktige målinger, og

kan true oppgavens validitet. Samtidig er det nødvendig med analytisk forenkling for å håndtere caset og for å klargjøre hovedutfordringene.

At undersøkelsen av Hærens læringsevne baserer seg på ett case er også en reliabilitetsutfordring. Det er vanskelig å si om dette er et engangstilfelle, da PRT-en har vært en unik ad hoc organisasjon for det spesifikke stabiliseringsoppdraget i Faryab. Det kan for eksempel tenkes at den ulike rolleinndeling har gjort at Hæren har «sluppet ballen» på å samle erfaringene fra oppdraget, fordi det i utgangspunktet har vært underlagt ISAFs operasjon i Afghanistan. Samtidig har Afghanistan-bidraget vært det mest omfattende engasjementet Forsvaret, og Hæren, har hatt siden andre verdenskrig. Det vil derfor tildels være representativt for Forsvarets læringsevne generelt fordi de formelle organisatoriske føringene for læring og erfaringshåndtering ikke kan ses isolert i Hæren. Det samme gjelder Hærens kultur. For å kunne konkludere noe med sikkerhet om Forsvarets læringsevne som helhet, hadde det vært nødvendig å inkludere flere case. Hensikten med denne oppgaven har likevel vært å undersøke PRT-bidraget i Faryab, og fordi PRT-bidraget har vært det største, lengste og tyngste bidraget i Afghanistan, og fordi Hæren har tatt hovedtyngden av dette, vil det derfor kunne si noe allment om Hærens læringsevne.

Opgaven har funnet at læringsevnen for Hæren i Faryab har vært mangelfull, og at svakhetene i læringsevnen, ut fra to organisatoriske perspektiver, kan forklares av både formelle trekk i organisasjonsstrukturen og uformelle trekk i organisasjonskulturen.

# Litteraturliste

Adcock, Robert & Collier, David (2001). "Measurement validity: A Shared Standard for Qualitative and Quantitative Research". *The American Political Science Review* 95 (3) SS: 529-546.

Alme, Vårin (2015). *Makt og avmakt: Norske styrker i møte med afghanske opprørere. En casestudie av årsakene til utfallet av det norske PRT-bidraget i Faryab* [masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

Andersen, Svein S. (1997). *Case-studier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.

Andersen, Svein S. (2006). "Aktiv informantintervjuing". *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 22 (3) SS: 278-298.

Anderssen, Morten Line (2014). "Norsk opprørsbekjempelse - Illusjon eller realitet?" *Militære Studier* 1. Oslo: Forsvarets Stabsskole.

ANSO (2010). *The ANSO Report*. Kabul: The Afghanistan NGO Safety Office. Issue 47, 1-15 April 2010. [Internett] Tilgjengelig fra: <[http://www.ecoi.net/file\\_upload/1226\\_1271937851\\_the-anso-report-1-15-april-2010.pdf](http://www.ecoi.net/file_upload/1226_1271937851_the-anso-report-1-15-april-2010.pdf)> [Lest 28.oktober 2015].

ANSO (2012). *The ANSO Report*. Issue 94, 16-31 March 2012. Kabul: The Afghanistan NGO Safety Office. [Internett] Tilgjengelig fra: <[http://www.ecoi.net/file\\_upload/1788\\_1339051812\\_the-anso-report-16-31-march-2012.pdf](http://www.ecoi.net/file_upload/1788_1339051812_the-anso-report-16-31-march-2012.pdf)> [Lest 28.oktober 2015].

Argyris, Chris (1990). *Bryt forsvarsrutinene. Hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Augier, M., Knudsen, T., & McNab, R.M. (2014). "Advancing the field of organizations through the study of military organizations". *Industrial and Corporate Change* 23 (6), s. 1417-1444.

Bang, Henning (1999). *Organisasjonskultur*. Henning Bang og TANO A.S. 1988.

Bjerga, Kjell Inge (2011). "Militær tenkning mellom teori og praksis" i Heier, Tormod (red.) *Nytt landskap – nytt forsvar. Norsk militærmakt 1990 – 2010*. Oslo: Abstrakt forlag.

Bonnevie-Svendsen, Eystein (2015). Nestkommanderende, Forsvarsstabens internrevisjon. Personlig intervju 29.september 2015.

Bryman, Alan (2008). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Cantigani, Sergio (2014). "Coping with Knowledge: Organizational Learning in the British Army?" *The Journal of Strategic Studies* 37 (1), s. 30-64

Christensen, T., Lægveid, P., Roness, P.G., og Røvik, K.A. (2009) *Organisasjonsteori for offentlig sektor. Instrument, kultur, myte*. Oslo: Universitetsforlaget 2.utgave, 3.opplag 2013.

Daltveit, Egil (2014). ”Kva gjer deltakinga i internasjonale operasjoner med Hæren?” i Heier, Tormod, Kjølberg, Anders og Rønnfeldt, Carsten F. (red). *Norge i Internasjonale operasjoner. Militærmakt mellom idealer og realpolitikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Diesen, Sverre (2015). Tidligere forsvarssjef 2005 – 2009. Personlig intervju 19.november 2015.

Downie, Richard (1998). *Learning from Conflict: The U.S. Military in Vietnam, El Salvador, and that Drug War*. Westport, CT: Praeger.

Ege, Rune Thomas (2012a). ”Norsk farvel til Faryab”. *VG* [Internett], 29.09.2012. Tilgjengelig fra: <<http://www.vg.no/nyheter/utenriks/afghanistan/norsk-farvel-til-faryab/a/10054254/>> [Lest 28.oktober 2015].

Egeberg, Morten (2004). ”An organizational approach to European integration: Outline of a complementary perspective”. *European Journal of Political Research*. 43: 199-219.

Egeberg, Morten (1984). *Organisasjonsutforming i offentlig virksomhet*. Oslo: Aschehoug/Tanum-Norli.

Eggereide, B., Rutledal, F., & Hennum, A.C. (2010). ”Lessons Learned in the Norwegian Defence – Who Learns What, and Why?” Forsvarets forskningsinstitutt., rapport nr.: RTO-MP-SAS-081.

Foley, R.T., Griffin, S., & McCartney, H. (2011). ”‘Transformation in Contact’: learning the lessons of modern war”. *International Affairs* 87 (2), s. 253-270.

Forsvaret (2013). *System for operativ erfaringshåndtering i Forsvaret*. Oslo: Forsvarsstaben.

Forsvaret (2014a). *Forsvarets fellesoperative doktrine*. Oslo: Forsvarsstaben.

Forsvaret (2014b). *Erfaringshåndtering*. Forsvarssjefens internrevisjon, revisjonsrapport 6/2014. Oslo: Forsvaret.

Forsvaret (2015) *Irak* [Internett]. Oslo: Forsvaret. Tilgjengelig fra: <<https://forsvaret.no/fakta/aktivitet/internasjonale-operasjoner/irak>> [Lest 6. desember 2015]

Forsvaret (u.å.). *Hæren* [Internett]. Oslo: Forsvaret. Tilgjengelig fra: <<https://forsvaret.no/h%C3%A6ren>> [Lest 2. desember 2015]

Forsvarsdepartementet (2004). *Norges behov for militær transformasjon* [Internett]. Oslo: Forsvarsdepartementet. Tilgjengelig fra: <[https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/norges\\_behov\\_for\\_militaer\\_transformasjon/id267925/](https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/norges_behov_for_militaer_transformasjon/id267925/)> [Lest 10. november 2015]



Gade, Jo G. (2013). "Koalisjonsoperasjoner og risikovillighet" i Bøe-Hansen, O., Heier, T. og Matlary, Janne H. (red). *Strategisk suksess? Norsk maktbruk i Libya og Afghanistan*. Oslo: Universitetsforlaget.

George, Alexander L., & Andrew Bennett (2005). *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. Cambridge: MIT Press.

Gerring, John (2007). *Case Study Research. Principles and Practices*. New York: Cambridge University Press.

Gjerde, Ingrid M. (2012). "Ti år i Afghanistan – ti år for Hæren" i Leraand, Dag (red). *INTOPS: Norske soldater, internasjonale operasjoner*. Oslo: Forsvarsmuseet, s.312-323.

Gjerde, Ingrid M. (2015). Stabssjef i Hæren. Norsk kontingentsjef i Afghanistan 2011-2012. Personlig intervju 26.10.2015.

Haaland, Torunn L. (2010). "Still Homeland Defenders at Heart? Norwegian Military Culture in International Deployments". *International Peacekeeping* 17 (4). S. 539-553.

Haaland, Torunn L. (2011). "Erfaringsbasert læring i det norske forsvaret i Afghanistan". *Luftkrigsskolens tidsskriftserie* 23, ss. 77-81.

Haaland, Torunn L. (2016 - kommer). "Learning to fight! Experience-based learning in the Norwegian Army in northern Afghanistan, 2007-2012" [upublisert]. Institutt for forsvarstudier, Forsvarets høgskole.

Halsne, Sigurd (2013). "Strategi og operasjoner i Faryab" i Bøe-Hansen, O., Heier, T. og Matlary, J.H. red. *Strategisk suksess? Norsk maktbruk i Libya og Afghanistan*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 93-106.

Hatch, Mary J. (2001). *Organisasjonsteori: moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Oslo: Abstrakt forlag.

Heier, Tormod (2015). "Hva fremmer og hva hemmer Forsvarets læringsevne?" i Torgersen, Glenn-Egil (red.) *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Heier, Tormod (2014). "Hvordan påvirker internasjonale operasjoner Forsvaret?" i Heier, T., Kjølberg, A. og Rønnfeldt, C.F. (red). *Norge i internasjonale operasjoner. Militærmakt mellom idealer og realpolitikk*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 13-16

Heier, Tormod, Kjølberg, Anders & Rønnfeldt, Carsten F. (2014). "Norge i internasjonale operasjoner" i: i Heier, T., Kjølberg, A. og Rønnfeldt, C.F. (red). *Norge i internasjonale operasjoner. Militærmakt mellom idealer og realpolitikk*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 226-246

Henriksen, Dag (2013). "Afghanistan: Militære suksesskriterier" i : Bøe-Hansen, O., Heier, T. og Matlary, J.H. red. *Strategisk suksess? Norsk maktbruk i Libya og Afghanistan*. Oslo: Universitetsforlaget, s.74-92.

- Høiback, Harald (2015). Hovedlærer Forsvarets stabsskole og militær rådgiver for Afghanistanutvalget. Personlig intervju 06.november 2015.
- Huse, Lars M. (2015). PRT-sjef juni 2011- desember 2012. Personlig intervju 13.10.2015.
- Illeris, Knut (2000). "Læring" i Illeris, Knud (red.) *Tekster om læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Isaksen, Geir, Kristiansen, Lars S. og Møller, Steffen (2014). *Hvordan kan det danske og det norske Forsvaret forbedre organisasjonens evne til at opsamle, integrere og dele den viden, som genereres af personellet* [masteroppgave]. Aalborgs Universitet i samarbeid med Aarhus Universitet, Copenhagen Business School & Roskilde Universitet.
- Jacobsen, Dag Ingvar og Thorsvik, Jan (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- King, Anthony (2012). "Understanding the Helmand campaign: British military operations in Afghanistan". *International Affairs* 86 (2), s. 311-332.
- Kim, Daniel H. (1993). "The Link Between Individual and Organizational Learning" i Klein, David A. (red). *The Strategic Management of Intellectual Capital*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Knotten, Ivar (2011). "Afghanistan – A Commander's perspective". *Luftkrigsskolens tidsskriftserie* 23, ss. 47-60.
- Knotten, Ivar (2015). PRT-sjef desember 2008 – juni 2009. Personlig intervju 05.05.2015.
- Kolb, David A., Boyatzis, Richard E., Mainemelis, Charalampos (2001). "Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions" i Sternberg, Robert J., og Zhang, Li-Fang (red.) *Perspectives on thinking, Learning and Cognitive Styles*. New York/London: Routledge Taylor & Francis Group, ss.
- Kolb, David A. (2000). "Den erfaringsbaserte læreprosess" i Illeris, Knud (red.) *Tekster om læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Køhl, Aksel (2015). Stabsoffiser militære erfaringer, Hærens våpenskole. Personlig intervju 13.04.2015.
- Lai, Linda (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, Leif (2011). "En ny sikkerhetspolitisk virkelighet" i Heier, Tormod (red). *Nytt landskap – nytt forsvar. Norsk militærmakt 1990-2010*. Oslo: Abstrakt forlag, s. 21-45.
- Leraand, Dag (2012). "Dimensjoner og dilemmaer" i Leraand, Dag (red). *INTOPS: Norske soldater, internasjonale operasjoner*. Oslo: Forsvarsmuseet, s. 161-168.
- Levy, Jack S. (2008). "Case-studies: Types, Designs and Logics of Inference". *Conflict Management and Peace Science*, 25(1), s. 1-18.

- Levy, Jack S. (1994). "Learning and foreign policy: sweeping a conceptual minefield". *International Organizations* 48 (2), s.279-312.
- Lund, Thorleif (2002). "Metodologiske prinsipper og referanserammer" i Lund T. (red.) *Innføring i forskningsmetodologi*. SS. 79-123. Oslo: Unipub forlag.
- March, James G. & Olsen, Johan P. (1989). *Rediscovering Institutions. The Organizational Basis of Politics*. New York: The Free Press.
- Mathisen, Harald H. (2015). "Fra Libya og Faryab til Finnmark: overføring av militære erfaringer" i Heier, Tormod og Kjølborg, Anders (red). *Norge og Russland. Sikkerhetspolitiske utfordringer i nordområdene*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 162-173
- Mathisen, Harald H. (2015). Sjef Senter for militære erfaringer ved Forsvarets høyskole fra 2013 - høst 2015. Personlig intervju per telefon 27.10.2015.
- Meld. St. 14 (2012-2013). *Kompetanse for en ny tid*. Forsvarsdepartementet.
- Moon, Jennifer A. (1999). *Reflection in Learning & Professional Development. Theory & Practice*. London: Kogan Page Limited.
- Moxnes, Paul (2000). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet: Pedagogisk arbeidslivspsykologi I forskning og praksis*. Oslo: Forlaget Paul Moxnes
- Nagl, John A. (2005). *Learning to Eat Soup With a Knife. Counterinsurgency Lessons From Malaya and Vietnam*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- NOU 2000: 20. *Et nytt Forsvar*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Nygård, Ole Einar (2015). Sjefssersjant i Telemark bataljon. Skytter PRT, Faryab, 2009/2010. Personlig intervju. 27.10.2015.
- Prop. 73. S. (2011-2012). *Et forsvar for vår tid*. Forsvarsdepartementet.
- Regjeringen (2012). *Norske styrker ut av Faryab i Høst* [Internett]. Oslo: Regjeringen/Forsvarsdepartementet pressemelding. Tilgjengelig fra: <<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/afghanistan-sak/id679281/>> [Lest 28.oktober 2015].
- Regjeringen (2014). Oppnevning av et utvalg som skal vurdere Norges helhetlige innsats I Afghanistan i perioden 2001 – 2014 [Internett]. Oslo: Regjeringen. Tilgjengelig fra: <[https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/utvalg\\_afghanistan/id2340951/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/utvalg_afghanistan/id2340951/)> [Lest 29. november 2015].
- Ringdal, Kristensen (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*, 3.utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, Kristensen (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*, 1.utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Riksrevisjonen (2007). *Riksrevisjonens undersøkelse av Forsvarets forutsetninger for deltakelse i operasjoner i utlandet*. Dokument nr. 3:3 (2001-2008). Oslo: Riksrevisjonen.

Senge, Peter M. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oversatt til norsk av Arild Lillebø. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.

Selznick, Philip (1984). *TVA and the Grass Roots. A study of Politics and Organization*. Berkley: University of California Press.

Selznick, Philip (1997). *Lederskap*. Oslo: Aschehoug.

Simon, Herbert A. (1997). *Administrative Behavior. A study of Decision-Making Processes in Administrative Organizations*. 4th Edition. New York: The Free Press.

Sløveren, Kari Ann. (2012). "Krisehåndtering i Forsvaret. Lærer vi av erfaringer?" *Militære studier*. 5. 2014.

Staveland, Lars Inge (2013). "Norge i Afghanistan". *Aftenposten* [Internett], 30.08.13. Tilgjengelig fra: <<http://mm.aftenposten.no/projects/afghanistan/>> [Lest 27.oktober 2015].

Stortinget (2003). *Redegjørelser av utenriksministeren og forsvarsministeren om samlet norsk innsats i Afghanistan og Irak i 2004, samt Norges bidrag til operasjoner utenlands i 2004* [Internett]. Oslo: Stortinget. Tilgjengelig fra: <<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Stortinget/2003-2004/031215/8/>> [Lest 27.oktober 2015].

Stortinget (2014). *Innstilling fra utenriks- og forsvarskomiteen om representantforslag fra stortingsrepresentantene Trine Skei Grande, André N. Skjelstad og Ola Elvestuen om evaluering av Norges engasjement i Afghanistan*. Innst. 128 S. (2013-2014). Dokument 8:12 S (2013-2014). Oslo: Stortinget, utenriks- og forsvarskomiteen.

Stroup, Theodore .G. (1996). "Leadership and Organizational Culture: Actions Speak Louder than Words". *Military Review* 76(1), s. 45-49.

St.prp. nr. 48 (2007-2008). *Et forsvar til vern om Norges sikkerhet, interesser og verdier*. Forsvarsdepartementet.

Suhrke, Astri (2011). *Eksperimentet Afghanistan. Det internasjonale engasjementet etter Taliban-regimets fall*. Oslo: Spartacus forlag AS.

Svinndal, Malin (2015). *Basert på erfaringshåndtering fra operasjonen i Afghanistan. Hvilke forhold fremmer og hemmer kompetanseoverføring i Hæren?* [masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

Utenriksdepartementet, Forsvarsdepartementet, Justisdepartementet (2009). *Strategi for helhetlig sivil og militær innsats i Faryab-provinsen i Afghanistan*. [Internett]. Oslo: UD, FD, JD. Tilgjengelig fra: <[https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/faryab\\_strategi/id566387/](https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/faryab_strategi/id566387/)> [Lest 27.oktober 2015].

Utenriksdepartementet (2012). *Hvorfor er Norge i Afghanistan* [Internett]. Oslo: Utenriksdepartementet. Tilgjengelig fra: [https://www.regjeringen.no/no/tema/utenrikssaker/utviklingssamarbeid/innsikt\\_afghanistan/situasjonen/id573476/](https://www.regjeringen.no/no/tema/utenrikssaker/utviklingssamarbeid/innsikt_afghanistan/situasjonen/id573476/) [Lest 27.oktober 2015].

Vaagland, Per Olav (2008). *The PRT Concept. US Experiences and their relevance for Norway* [Masteroppgave]. Quantico, VA: United States Marine Corps, Command and Staff College, Marine Corps University.

Wågan, Ole-Roger (2015). Offiser, Senter for militære erfaringer. Personlig samtale 01.10.2015.

Østerud, Øyvind (2013). "Afghanistan-operasjonen – feil strategi eller umulig utfordring?" i Bøe-Hansen, O., Heier, T. og Matlary, J.H. red. *Strategisk suksess? Norsk maktbruk i Libya og Afghanistan*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 61-73.

# Vedlegg 1 – Intervjuforespørsel

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

*Lærer den norske Hæren av erfaringer?*

### Bakgrunn og formål

Jeg ønsker med dette å rette en forespørsel om deltakelse som informant i mitt masterprosjekt i statsvitenskap ved Universitet i Oslo. Som en del av prosjektet Kunnskapsbank Afghanistan ved FHS/FSTS skriver jeg masteroppgave om Hærens evne til å lære av sine erfaringer i Faryab. Jeg knytter oppgaven til organisasjonsteori og teorier om kunnskapsoverføring og læring i organisasjoner.

Jeg vil se på Hærens deltakelse i det norsk ledede stabiliseringsoppdraget i PRT Meymaneh i perioden 2005 til 2012.

Jeg behov for informasjon fra informanter som selv har førstehåndskunnskap fra Hæren og fra Afghanistan, men også informanter som er involvert i den mer overordnede planleggingen og prioriteringene. I tillegg ønsker jeg også informanter som har god kjennskap til temaet gjennom relatert arbeid i Hæren eller Forsvaret. Oppgavens problemstilling er: *Hvordan var Hærens læringsevne i Faryab, og hva kan eventuelle svakheter ved denne læringsevnen forklares?*

Tormod Heier ved FHS/FSTS er min veileder.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen skjer gjennom intervjuer med en varighet på ca. 60 minutter. Opplysningene som samles inn avhenger av hva informantene selv anser som viktig. Data registreres med penn og papir, i tillegg til lydopptak, dersom informanten samtykker til det.

Informantene får tilsendt temaliste for intervjuet via mail i forkant av intervjuet.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Andre som vil ha tilgang til personopplysninger er veileder Tormod Heier. Personopplysningene og opptakene lagres på UiOs server. Det opprettes en koblingsnøkkel, og personopplysninger og øvrig datamateriale lagres separat, for å ivareta konfidensielt, dersom det er ønskelig. I tilfeller der deltakere kommer med utsagn som kan gjøre dem gjenkjennelige for personer i miljøet uten at de ønsker dette, vil datamaterialet som skal publiseres i masteroppgaven sendes til gjennomlesning av informantene det gjelder, for å sikre at de samtykker til publiseringen.

Datamaterialet vil anonymiseres når masterprosjektet avsluttes, senest innen 01.06.2016.

### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Inga Nesheim, [inga.nesheim@gmail.com](mailto:inga.nesheim@gmail.com), eller på telefon 48 03 45 54.

Kontaktopplysninger til veileder:

Tormod Heier, oberstløytnant, FHS/FSTS. Telefon: 47 64 24 20. E-post: [theier@fhs.mil.no](mailto:theier@fhs.mil.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Samtykke innhentes skriftlig, ved avkrysning i en av boksene under, samt underskrift på den stiplede linjen under.

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i intervju

# Vedlegg 2 – Intervjuguide

Stilling:

Tidsramme for engasjement:

1. Kan du fortelle litt om din rolle i PRT-en?
2. Hva anså du som PRT-ens mål i Afghanistan?
3. Hva skulle til for å oppnå disse målsettingene?
  
4. Hadde du en klar oppfatning av erfaringshåndtering og læringsprosedyrer i PRT-en?
5. Hadde du forståelse av at erfaringshåndtering og læring var en konkret arbeidsoppgave, med klar rolle- og ansvarfordeling?
6. Hva tenker du om tiden som blir disponert til å snakke om og skrive ned erfaringer?
7. Hvordan opplevde du måten man delte erfaringer og ny kunnskap på underveis i din periode i PRT?
8. Er alle med på å dele og utveksle erfaringer i løpet av oppdraget?
9. Hvordan opplever du måten man deler erfaringer, ny kunnskap og informasjon i etterkant av en operasjon, f.eks etter hjemkomst?
10. Blir man oppfordret til å stille spørsmål ved prosedyrer oppover i kommandokjeden?
11. Er det lagt opp til at man regelmessig stiller seg spørsmål ved grunnleggende premisser for oppdraget?
12. Er ledere (på alle nivåer i kommandokjeden) regelmessig i nær kontakt med de på lavere nivå og er åpne for deres forslag?
13. Hvordan oppleves kommunikasjonen underveis mellom de som er ute i en operasjon og hjemmeavdeling?
14. Hvem bestemmer hvilke erfaringer som blir løftet frem og som er viktig nok til å ta med videre?
15. Hvilken type erfaringer blir normalt prioritert fra en operasjon og rapportert videre?
16. Har du eksempler på nye erfaringer som var typiske ting man ville tatt tak i og eksempler på hvordan disse erfaringene ble brukt?
17. Hvor blir erfaringene fra en operasjon av? Hvordan blir erfaringene analysert og bearbeidet?
18. Kan du si noe om hvordan erfaringene fra Faryab er blitt brukt i etterkant?



19. Hva tror du kan være hindringer eller utfordringer ved erfaringsdeling? Opplever du at noe hemmer erfaringsdeling eller læring?
20. Hva tror du er positivt for erfaringsdeling og læring? Opplever du at noe konkret fremmer erfaringsdeling og læring?
21. Opplevs det som vanskelig å rapportere om negative ting, eller saker som har vært mindre bra?
22. Opplever du at det er en åpenhet og rom for å dele av egne tanker?
23. Hvordan opplevs tilliten mellom de som er ute sammen i operasjoner? Og mellom de som er i operasjoner og hjemmeavdelingen?
24. Tror du kulturen i Hæren har betydning for læring?
25. Tror du kommandokjeden og hierarkiet har noe å si læring?
26. Hva anser du som de mest verdifulle erfaringene for Hæren og for det norske Forsvaret generelt fra PRT-opdraget? Hvem vil ha størst nytte av disse?

**Andre spørsmål<sup>12</sup>:**

27. PRT-opdraget under ett, hvordan gikk tilpasningen underveis?
28. Kan du si litt om FOHs rolle i PRT-bidraget?
29. Kan du si noe om hvordan forholdet er mellom FOH og styrkebidraget ute?
30. Kan du si litt om hva som skjer med erfaringsrapportene (D+40 og D+ 180) som sendes hjem? Hvordan følges disse opp?
31. Er man flinke på kritiske refleksjon rundt egen rolle og måloppnåelse?
32. Er det noe annet man kunne gjort for å lykkes med de overordnede målsettingene om stabilitet og sikkerhet i Faryab?
33. Hva har vært bra og vellykket?
34. Hva kunne vært gjort annerledes?

---

<sup>12</sup> Spørsmål varierte etter informantens rolle og stilling