

Masteroppgave

Juni, 2020

Masteroppgave

Martin Jensen

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige
universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Martin Jensen

Motivasjon for førstegangstjenesten

Juni 2020



Motivasjon for førstegangstjenesten

Martin Jensen

Master i voksnes læring

Innlevert: Juni 2020

Hovedveileder: Christin Tønseth

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Sammendrag

Denne studien forsøker å belyse hvilke forhold rekrutter i Forsvaret opplever som betydningsfulle for egen motivasjon for resten av førstegangstjenesten. Problemstillingen tar utgangspunkt i vernepliktiges erfaringer og opplevelser fra rekruttskolen. Studien baserer seg på kvalitative intervjuer som er gjennomført ved rekruttskolen KNM Harald Haarfagre. Utvalget består av åtte vernepliktige soldater, fra åtte ulike tropper. På det tidspunktet intervjuene ble gjennomført, hadde informantene vært inne i førstegangstjenesten i nesten åtte uker, og de hadde nettopp fullført rekruttskolen.

Rekruttskolen KNM Harald Haarfagre er en militærleir hvor vernepliktige i Sjø- og Luftforsvarets tilbringer de første åtte ukene av førstegangstjenesten deres. Her skal de igjennom grunnleggende soldatutdanning, og fordeles til de stillingene de skal besitte resten av førstegangstjenesten. Det tilstrebes å gjøre overgangen fra det sivile til det militære så skånsom som mulig. På tross av at dette gjøres gradvis, så opplever mange av rekruttene dette som en brå overgang. En del av læringsprosessen er at rekruttene skal bli vant til samarbeid, og det å jobbe i team. Undervisningsprogrammet rekruttene skal igjennom er på rundt 350 timer, og det undervises i flere ulike fag. Det stilles krav til den enkelte rekrutt om å prestere innenfor de fagene de utdannes i, men det er også et mål at rekruttene får oppleve mestringsfølelse.

Funnene fra denne studien belyser enkelte faktorer som danner grunnlag for å reflektere omkring videre arbeid med rekruttutdanning. Gjentatte ganger forklarer informantene hvordan de sosiale forholdene har bidratt til å motivere dem underveis i rekruttskolen, samtidig som det har motivert dem for videre tjeneste. Viktigheten av å skape en arena hvor rekruttene kan oppleve mestringsfølelse synes også å være meget fremtredende, da flere av informantene beskriver opplevelsen av å mestre nye ting som motiverende. Enkelte forteller at de motiveres av tanken på at de skal ta i bruk deres ny-erverdte kunnskap og ferdigheter, og at de gleder seg til å møte nye utfordringer på deres kommende tjenestested. I funnene fra denne studien, så virker det også som at flere av informantene opplever utfordringer knyttet til manglende kunnskap og innsikt. Dette understreker viktigheten av å ha innsikt i oppgaver som skal utføres, da det kan bidra til å gi utøveren en sterkere forventning om å mestre dem. For enkelte, så førte mangelen på innsikt og kunnskap til at de mistriivdes under de første ukene på rekruttskolen.

Funnene ble belyst av teori knyttet til mestringsforventning og selvbestemmelse. Denne studien vil forhåpentligvis kunne være et tilskudd til tilretteleggingen av videre utdanning på rekruttskoler i Forsvaret, eller ved andre lignende institusjoner.

Abstract

This study aims to investigate which conditions impact the motivation of Norwegian Armed Forces recruits during their conscription. This research is based on conscripts' experiences from basic training. The study is based on eight qualitative interviews completed at the basic training camp, KNM Harald Haarfagre. At the time of the interviews, the eight individual informants had just finished their eighth and last week of basic training.

KNM Harald Haarfagre is a military base where recruits in the Royal Norwegian Airforce and Navy spend the first eight weeks of their conscript. At this base, the recruits will go through basic training and be distributed to the positions they will fill for their conscript. Even though trainers attempt to make the transition from civilian life as gentle as possible, many recruits experience this as an abrupt change. A part of this process is that the recruits will be taught how to cooperate and work in teams. The basic training program consists of approximately 350 hours and covers several subjects. The recruits are expected to perform within these subjects, with the primary goal being to master the different necessary skills.

The findings from this study illuminated factors that call for further reflection on the training of future recruits. On multiple occasions, the informants described how social relationships contributed to their motivation during basic training and for the rest of the conscript. The importance of creating an environment where recruits can experience the mastering of a specific skill is prominent. The informants stated that they were motivated by thoughts of using their newly acquired knowledge and skills. They stated that they were looking forward to meeting new challenges in their future military position. However, the informants also experienced challenges that were caused by their lack of knowledge and insight. These challenges emphasize the importance of having knowledge about the tasks that are about to be performed. This knowledge can contribute to a higher expectation of mastering the task. For some recruits, this lack of insight and knowledge made them feel miserable during their first few weeks of basic training.

The theory surrounding self-efficacy and self-determination supported these findings. This study will hopefully be an addition to the facilitation of future education at military bases in the Norwegian Armed Forces, and other similar institutions.

Forord

I 2011 gikk jeg ut av Halden videregående skole. Jeg var endelig ferdig med 13 års skolegang, og det eneste jeg hadde lyst til var å reise til Chamonix i Frankrike for å gå på folkehøgskole. Forsvaret hadde derimot andre planer for meg, da de valgte å kalle meg inn til førstegangstjeneste. For å få mest mulig utbytte av det året jeg uansett skulle være i Forsvaret, søkte jeg opptak på befalsskolen. Jeg forelsket meg i det, og jeg endte opp med å bli værende i fire år. Utover at jeg i denne perioden fikk oppleve de beste årene av mitt liv og rakk å bli kjent med noen av de dyktigste og mest inspirerende menneskene jeg noen gang har møtt, så lærte jeg meg selv å kjenne. Her fikk jeg være vitne til hundrevis av omfattende modningsprosesser, jeg fikk se hvordan fremmede mennesker lærte å samarbeide, og jeg fikk erfare hvordan læring og motivasjon utspiller seg i den virkelige verden. Jeg ble nysgjerrig, og nysgjerrigheten min førte til at jeg utviklet en sterk interesse for pedagogikken.

I 2015 mente jeg tiden var moden for å komme seg videre, og jeg startet på et bachelorprogram i pedagogikk ved NTNU i Trondheim. Jeg merket fort at studiet ikke var helt som jeg så for meg. Det var for lite fokus på kommunikasjonsmodeller, motivasjon og kompetanseutvikling, og for mye fokus på barn, barnehage og skole. Etter å ha blitt kjent med bachelorprogrammet til rådgivning og voksnes læring gjennom noen valgemner, innså jeg at det var dette jeg egentlig ville. Jeg fullførte bachelorprogrammet mitt i pedagogikk med et breddeår fra rådgivning og voksnes læring, og etter utallige diskusjoner med meg selv, så ble jeg overbevist om å gå rett videre på en master i voksnes læring.

Nå sitter jeg her, mastergradsoppgaven min skal levers. Et fem år langt maraton som ble avsluttet med en fem måneder lang innsjurt preget av blod, svette, pandemi og tårer. Et prosjekt som har bestått av utallige sider med datamateriale, søvnløse netter og et rotete hjemmekontor. Nå skal bøkene tilbake i bokhylla, og PCen skal endelig lukkes.

Jeg ønsker å takke Christin Tønseth, min veileder, for hennes støtte, oppfølging og konstruktive tilbakemeldinger. Takk for at du har vært tilgjengelig i både tide og utide, og for at du alltid har hatt en positiv innstilling til mine håpløse utgangspunkt.

Jeg ønsker å takke ledelsen ved KNM Harald Haarfagre for at de lot meg få tilgang på informanter. Jeg vil også rette en takk til informantene som deltok i prosjektet, og de ansatte som gjorde det mulig for meg å gjennomføre intervjuene på dagtid. Jeg ønsker særlig å takke Jens og Hans for deres bidrag og samarbeidsevne.

Jeg ønsker å takke familien min for både psykisk og økonomisk støtte gjennom de siste fem årene. Under hektiske perioder har tanken på en nærstående ferie hjemme i Halden alltid vært det som har holdt meg gående. Jeg ønsker å rette en særlig takk til mor, for alle de sidene med teori, drøfting og redegjørelse hun har korrekturlest.

Til slutt vil jeg også rette en stor takk til samboeren min, Oda. Takk for at du støttet meg da jeg valgte å begynne på et masterprogram i en annen by. Takk for at du støttet meg da jeg tok et semester i Australia. Takk for at du støttet meg da jeg sa jeg helst ville skrive masteroppgaven min om natten. Dette prosjektet ville aldri vært mulig å gjennomføre uten din støtte. Tusen takk.

Oslo, juni 2020
Martin Jensen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Abstract.....	III
Forord	IV
1.0 – Innledning	1
1.1 – Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 – Problemstilling	2
1.3 – Tidligere forskning	2
1.4 – Begrepsavklaring.....	3
1.5 – Oppgavens oppbygning	4
1.6 – Rekruttskolen som kontekst.....	4
1.6.1 – Om rekruttskolen.....	4
1.6.2 – Rekruttskolens målsetning	5
1.6.3 – Ukeoversikt.....	5
2.0 – Teoretiske perspektiv	7
2.1 – Mestringsforventning	7
2.1.1 – Autentisk mestringserfaring	8
2.1.2 – Vikarierende mestringserfaringer	8
2.1.3 – Verbal oppmuntring	8
2.1.4 – Fysiologiske reaksjoner.....	9
2.2 – Selvbestemmelse	9
2.2.1 – Indre motivasjon	9
2.2.2 – Ytre motivasjon	10
3.0 – Metode.....	12
3.1 – Valg av forskningsmetode og forskningsdesign.....	12
3.2 – Kvalitativt intervju som metode og intervjuguide.....	12
3.3 – Forskningsprosessen.....	13
3.4 – Valg av informanter	13
3.5 – Datainnsamling	14
3.6 – Etske perspektiver i studien	14
3.7 – Forskerrollen og forforståelse.....	15
3.8 – Pålitelighet, troverdighet og overførbarhet.....	16
3.9 – Fremgangsmåte for analyse av data	16
3.9.1 – Transkribering av intervju	16
3.9.2 – Koding og kategorisering av datamateriale.....	17

4.0 – Presentasjon av funn	18
4.1 – Sosiale forhold	18
4.1.1 – Samhold og trivsel	18
4.1.2 – Trygghet og tillit	19
4.1.3 – Befalet som tilrettelegger	20
4.2 – Mestring	21
4.2.1 – Prestasjon og innsats	22
4.2.2 – Personlig utvikling	24
4.2.3 – Faglig kompetanse	25
4.2.4 – Ansvar og anerkjennelse	26
4.3 – Innsikt	28
4.3.1 – Forventninger	28
4.3.2 – Forutsigbarhet og innsikt	30
4.3.3 – Karrieremuligheter	32
4.4 – Ukategorisert	33
4.4.1 – Fysiologiske behov	33
4.5 – Oppsummering	34
5.0 – Drøfting av funn	35
5.1 – Sosiale forhold	35
5.2 – Mestring	36
5.3 – Innsikt	37
6.0 – Avslutning og konklusjon	39
6.1 – Studiens funn	39
6.2 – Studiens mulige implikasjoner	39
6.3 – Videre forskning	40
7.0 – Referanser	41
8.0 – Vedlegg	43
8.1 – Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD	44
8.2 – Vedlegg 2: Godkjennelse fra FHS	47
8.3 – Vedlegg 3: Samtykkeskriv	49
8.4 – Vedlegg 4: Intervjuguide	52
8.5 – Vedlegg 5: Hensikten med rekruttskolen	54

1.0 – Innledning

“Vi ble rakere i ryggen, trampet hardere med foten og ropte høyere. Mye skjer når uniformen kommer på” (Skjeggestad, 2015). Slik starter Sunniva Skjeggestads tredje blogginnlegg om livet som rekrutt på rekruttskolen på Madla. På Forsvaret sine hjemmesider kan du følge henne på reisen gjennom rekruttperioden, hvor hun går fra å være sivilist, til å bli soldat. Gjennom tolv blogginnlegg beskriver hun ulike aspekter ved rekruttskolen, og her kan vi få innblikk i hvordan hun opplever alt det de må igjennom.

De første åtte ukene av førstegangstjenesten til menige i Sjø- og Luftforsvaret gjennomføres ved KNM Harald Haarfagre, en rekruttskole like utenfor Stavanger. Her blir de vernepliktige omtalt som rekrutter, og de går fra å være sivilister til å bli soldater. Rekruttene blir fordelt på tropper med opptil nitti andre, og kan ende opp med å dele rom med så mange som ni andre rekrutter. Under rekruttperioden skal de vernepliktige gjennom grunnleggende utdanning innenfor en rekke fagområder, og rekruttene lærer alt fra å ta vare på seg selv i ulike situasjoner til å redde liv. For mange er dette en stor omstilling, og Forsvaret stiller strenge krav til alle som skal gjennomføre førstegangstjeneste.

“På rekruttskolen har jeg lært nyttige og mindre nyttige ting, men en ting er klart: Det var en fantastisk opplevelse. *Rapport fra rekrutten* er over for denne gang, men tjenesten for Forsvaret har så vidt begynt” (Skjeggestad, 2016). Dette er de avsluttende ordene fra Sunnivas tolvte, og siste blogginnlegg. Som så mange andre før henne, så er hun svært fornøyd med oppholdet på rekruttskolen, og hun er motivert for å komme i gang med de neste ti månedene av førstegangstjenesten.

For å kunne forstå hvorfor Sunniva og mange av hennes med-rekrutter er så motivert for førstegangstjenesten etter rekruttskolen, så er det viktig å ha kjennskap til hva som inngår i motivasjons-begrepet. Teigen (2020) definerer *motivasjon* som en samlebetegnelse for de kreftene som styrer adferden i oss mennesker. Her forklares det at den består av to komponenter, kraft og retning. Kraft beskriver styrken på den opplevde motivasjonen, mens retningen bestemmer hva vi trekkes mot. Retningen har som regel utspring i et motiv, og peker mot et mål. Kraften defineres av hvor sterkt motivet oppleves, og hvor sterkt behovet for å nå målet er (Teigen, 2020).

Ut ifra denne beskrivelsen, er det vanskelig å stadfeste bakgrunnen for Sunnivas motivasjon. Vi mangler kunnskap om hennes motiv og målsetning, og vi har heller ingen innsikt i hvor sterkt hun opplever behovet for å nå sitt mål. Dersom vi hadde hatt innsyn i hennes opplevelser og erfaringer fra rekruttskolen, ville vi kunne skapt en forståelse av hvorvidt hennes motiv og målsetninger endret seg underveis, samt hvilke faktorer som kunne hatt en innvirkning på denne endringen.

Målet med denne studien er å få innsikt i vernepliktiges erfaringer fra rekruttskolen. Det å få avdekket rekruttens opplevelse av rekruttskolen, kan hjelpe oss i å etablere en kunnskap om hvilke forhold som kan ha en innvirkning på deres motivasjon for resten av førstegangstjenesten.

1.1 – Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for at jeg valgte å skrive om motivasjon, er at jeg har et personlig engasjement for temaet, og jeg har selv jobbet med soldatutdanning på en rekruttskole i Forsvaret. Da jeg jobbet på denne rekruttskolen bet jeg meg merke i hvor raskt rekruttene engasjerte seg i hverandre, og jeg så hvordan en sterk tilhørighet ble utviklet

over svært kort tid. Jeg opplevde at rekruttskolen gjorde et dypt inntrykk på mange av rekruttene, og enkelte viste en enorm utvikling på bare åtte uker. Jeg ble nysgjerrig på hva som bidro til dette, og det var denne nysgjerrigheten som fikk meg til å ta en utdanning innenfor pedagogikk og voksnes læring. For meg personlig, så vil denne mastergradsavhandlingen bli en form for personlig realisering, hvor jeg endelig får muligheten til å besvare et av de spørsmålene som vekket nysgjerrigheten min for over fem år siden.

Utover at jeg har et personlig engasjement for temaet, så vil jeg hevde at denne studien kan belyse faktorer som er viktige for utdanningen av rekrutter. Studien forsøker å forklare hvordan rekruttene opplever av rekruttskolen kan ha en innvirkning på deres motivasjon for videre tjeneste i Forsvaret. Jeg mener at en slik studie kan være nyttig i flere ledd på en rekruttskole, da tematikken kan være sentral i alt fra organisering av utdanningen til den daglige driften. Behovet for innsikt i denne tematikken har jeg fått bekreftet gjennom et samarbeid med Forsvaret, ved KNM Harald Haarfagre.

1.2 – Problemstilling

På bakgrunn av redegjørelsen i de to foregående avsnittene har jeg formulert følgende problemstilling:

«Hvilke forhold opplever rekrutter som betydningsfulle for egen motivasjon for resten av førstegangstjenesten?»

Dette er i utgangspunktet en vid problemstilling, og det er derfor nødvendig å avgrense den. Avgrensningen kommer ved at studien kun tar for seg en bestemt læringsarena i form av rekruttskoleperioden. Dette er en konkret avgrenset kontekst, med et endelig antall deltakere og et definert tidsperspektiv på åtte uker. Det teoretiske rammeverket er avgrenset ved at det består av to spesifikke teorier. Dette begrenser mulige teoretiske vinklinger, og åpner samtidig for at studien kan gå i dybden ved analysering av funnene.

1.3 – Tidligere forskning

Forsvarets Forskningsinstitutt (FFI) publiserte i 2016 en rapport som omhandler en undersøkelse som ble gjennomført blant menige i perioden 2014-2016 (Hanson, Steder & Kvalvik, 2016). Det er en kvantitativ studie som forsøker å belyse hva som påvirker meniges motivasjon for videre tjeneste i Forsvaret etter førstegangstjenesten. Utvalget besto av menige i Brigade Nord, og de gjennomførte den kvantitative spørreundersøkelsen ved innrykk, etter to måneder og etter 9 måneder. Studien konkluderer med at trivsel er den eneste faktoren som har en effekt på endring av de meniges planer om å fortsette. På tross av manglende overførbarhet mellom studienes kontekst og metode, så kan dette funnet være en indikator på hva vi kan forvente i dette prosjektet.

FFI publiserte også en studie i 2012 (Strand & Stornæs, 2012). I denne studien ønsket de å identifisere hva som motiverte kvinner og menn til tjeneste i Forsvaret. Studien baserer seg på to kvantitative undersøkelser, som begge er gjennomført blant kvinner og menn som har søkt opptak til befalsskolen. Den første av disse undersøkelsene ble gjennomført under opptaket til Forsvarets skoler. Den andre undersøkelsen ble sendt ut ett år senere, til de av respondentene fra den første undersøkelsen som bestod opptaket. Et funn som er gjennomgående i begge disse undersøkelsene, er at det mest sentrale motivet for å ha søkt befalutdanning, er at det er en arena for å teste egne grenser. På tross av at både rekruttskolen og befalsskolen har flere likhetstrekk, er det markante

forskjeller mellom de to kontekstene. Elevene på befalsskolen har blitt tatt opp gjennom en treukers lang opptaksperiode, hvor de har vært gjennom flere seleksjonsprosesser. Funnet fra rapporten er likevel interessant, og jeg ønsker å ta det med som et utgangspunkt for denne studien.

I 2017 publiserte Ariani (2017) en studie der hun ønsket å utforske hvorvidt sosiale relasjoner kan ha en innvirkning på motivasjon. Studien baserer seg på en kvantitativ spørreundersøkelse som er gjennomført på bachelorstudenter. Resultatene fra studien viser at det å ha støttende med-studenter oppleves som motiverende i arbeidet mot akademiske målsetninger. Ariani (2017) konkluderer med at opplevelsen av sosiale forhold korrelerer positivt med både læring og interesse. Funnene fra denne studien er svært interessante, men det er samtidig viktig å understreke at det også her er stor forskjell mellom de ulike kontekstene.

Store deler av den forskningen som omhandler dette temaet baserer seg på kvantitative data, og dreier seg om å identifisere motivasjonsfaktorer kvantitativt (Ariani, 2017; Hanson et al., 2016; Strand & Stornæs, 2012). Hensikten med denne studien er derimot å se nærmere på rekruttenes opplevelser og erfaringer, og bruke deres uttalelser til å belyse hvorfor enkelte faktorer oppleves som motiverende. Det at denne studien forsøker å svare på *hvorfor* og *hvordan*, og ikke *hva* eller *hvilke* er det som gir den sin egenart. Studien tar også for seg en unik læringsarena, der samhold og motivasjon er svært fremtredende. Dette gjør at studien kan benyttes som et tilskudd til kvantitative studier, og den kan belyse etablerte motivasjonsfaktorer fra nye vinkler.

1.4 – Begrepsavklaring

Innledningsvis ønsker jeg å komme med en kort begrepsavklaring for noen av de faguttrykkene som jeg benytter meg av videre i teksten. Bakgrunnen for dette, er at flere av disse begrepene har ulike definisjoner innenfor forskjellige fagfelt, og jeg ønsker å sikre en entydig forståelse av innholdet i disse begrepene fra start.

Læring er et vidt begrep, som tar for seg en rekke forskjellige metoder og aktiviteter. Jeg velger å betegne det som en relativt varig endring i opplevelse og adferd, som oppstår som en konsekvens av tidligere erfaringer, eller tilegnelse av ny kunnskap. Begrepet tar for seg tilegnelsen av både praktiske ferdigheter, personlig utvikling og teoretisk kunnskap (Illeris, 2012).

Læringsarena er et begrep som beskriver en spesifikk arena, der det foregår en form for læring. Denne læringen kan være både formell og uformell, og trenger nødvendigvis ikke å være planlagt. Begrepet tar for seg et geografisk avgrenset område, med minst to deltakere (Illeris, 2012).

Læringsmiljø er et begrep som beskriver læringskulturen på en læringsarena. Det omhandler de normene og reglene som er med på å definere de sosiale og faglige forholdene som kan ha en innvirkning på læringen. Det beskriver også hvilken læringsform som er den dominerende på den aktuelle læringsarenaen (Illeris, 2012).

Mestring er et begrep som viser til at en person evner å håndtere en konkret oppgave eller utfordring. Styrken på mestringfølelsen defineres ut fra hvor mye arbeid man har lagt i en oppgave, hvor lenge man har jobbet med den og i hvilken grad man opplever å lykkes. Mestring kan forekomme ved både enkle oppgaver som krever grunnleggende ferdigheter, og omfattende utfordringer som krever dyp faglig innsikt (Svartdal, 2018).

1.5 – Oppgavens oppbygning

Innledningsvis har jeg gitt en kort introduksjon av studiens tematikk og tidligere forskning. I neste avsnitt vil jeg beskrive rekruttskolen som kontekst. Videre vil jeg presentere det teoretiske rammeverket som er utgangspunktet for drøftingen av oppgavens funn. Dette vil jeg gjøre gjennom å gi en kort beskrivelse av de aktuelle teoriene. I den neste delen av oppgaven vil jeg beskrive metodevalg og fremgangsmåte, samt gjøre rede for de forskningsrelaterte valgene som har blitt tatt underveis i prosessen. Deretter vil jeg presentere funnene og tolkningsprosessen som ligger bak. Disse funnene vil videre bli drøftet i lys av det teoretiske rammeverket. Avslutningsvis vil jeg oppsummere funnene, og gi en konklusjon av studien.

1.6 – Rekruttskolen som kontekst

Dette avsnittet gir en beskrivelse av den situasjonen rekruttene befinner seg i, og den konteksten informantene nå har blitt en del av. Avsnittet bygger på informasjon fra et skriv som blir sendt ut til rekruttens pårørende, samt en uttalelse fra nåværende avdelingssjef for soldatutdanning.

Pårørendeskrevet er et dokument som tidligere har blitt sendt hjem til rekruttens foresatte. Det består av ugradert informasjon om hva de vernepliktige skal igjennom i løpet av rekruttperioden. Bakgrunnen for dette skrevet var å kunne gi de foresatte et lite innblikk i den hverdagen deres nærmeste ville møte på Madlaleiren.

Sjefen for soldatutdanning har et overordnet ansvar for utdanningen av rekruttene på både Sjø- og Luftseksjonen på Madla. Denne uttalelsen (Vedlegg 5) kan derfor bidra til å gi bedre innsikt i den hverdagen informantene møter, samt skape en bedre forståelse av rekruttskolens mål og hensikt.

1.6.1 – Om rekruttskolen

Førstegangstjenesten og rekruttperioden ved KNM HH har endret seg mye de siste ti årene. Utdanningen og tjenesten har blitt mer rettet mot de oppgavene som møter rekruttene etter endt rekruttskole, og har således fått et mer operativt fokus. Selv om den militærfaglige utdanningen fremdeles er målrettet og bærer preg av militære tradisjoner, -holdninger og -ferdigheter har også pedagogisk tilnærming til faglig utdanning kommet mer i fokus. Det stilles krav til den enkelte rekrutt om å prestere innenfor de fagene de utdannes i, men det er også et mål at rekruttene får oppleve mestringsfølelse. I et inspirerende miljø vil de fleste av rekruttene oppleve at de alene, og i samspill med andre, vil levere prestasjoner som overgår det de selv trodde var mulig da de først møtte til førstegangstjenesten. Det er vanlig at tiden på rekruttskolen blir husket som den beste tiden under førstegangstjenesten. Rekruttene binder vennskapsbånd som ofte varer livet ut.

I dag består avdelingen for soldatutdanning av to seksjoner, henholdsvis Luft- og Sjøseksjonen. Hver av disse har ansvar for å utdanne rekruttene fra sin forsvarsgren. Begge disse seksjonene består av 5-6 tropper, med omkring 90 rekrutter på hver tropp. Disse troppene ledes av en troppsstab, som består av 6-9 befal med ulike ansvarsområder. Det er disse som står for den daglige undervisningen og oppfølgingen av den enkelte rekrutt.

Dagene starter som regel klokken 0530 med vask og frokost, og varer som regel til ca. klokken 1700. Fra fredag klokken 1430 til mandag klokken 0800, har rekruttene vanligvis helgepermisjon, og de har muligheten til å reise hjem. Rekruttene bor på rom med opptil 9 andre, noe som gir liten mulighet for privatliv.

Undervisningsprogrammet rekruttene skal igjennom er på rundt 350 timer, og det undervises i flere ulike fag. Våpentjeneste, sanitet, objektsikring og vakthold, samband, forsvarskunnskap, etikk og militærmakt, sluttet orden, indretjeneste, fysisk fostring og militær opptreden er blant fagene det undervises i.

1.6.2 – Rekruttskolens målsetning

Dersom man tar utgangspunkt i avdelingssjefens uttalelse og pårørendeskrevet, så kommer det frem at hensikten med rekruttskolen er å gi rekruttene ferdighetene, kunnskapene og holdningene som er nødvendige for å kunne tjenestegjøre som soldat i det norske Forsvaret. Det er også viktig å gjøre rekruttene tilstrekkelig mentalt og fysisk robust, slik at de kan fungere som soldater i både fredstid, krise og krig. Mål og hensikt med rekruttskolen blir oppsummert i fire punkter:

- a. Rekruttene skal gis en god overgang fra det sivile liv til den militære hverdagen.
- b. Rekruttene skal gis grunnleggende soldatopplæring.
- c. Rekruttene skal selekteres til neste tjenestested.
- d. Rekruttene skal få en positiv opplevelse av Forsvaret.

Det tilstrebes å gjøre overgangen fra det sivile til det militære så skånsom som mulig. På tross av at dette gjøres gradvis, så opplever mange av rekruttene dette som en brå overgang. En del av læringsprosessen er at rekruttene skal bli vant til samarbeid, og det å jobbe i team. *Makkertjeneste* er et begrep rekruttene raskt blir kjent med. Begrepet handler om det å stille opp for, og hjelpe hverandre. Det beskriver også det å utvikle en offervilje, være villig til å gi det lille ekstra og sette andres behov foran sine egne. Rekruttene skal også forstå alvoret av hva det i ytterste konsekvens kan bety å være soldat.

1.6.3 – Ukeoversikt

Denne ukeoversikten beskriver hvordan et standardisert rekruttskoleløp ser ut.

Utdanningsuke 1: Den første helgen jobber rekruttene lørdag og søndag. De får informasjon om rekruttskolen, og gjennomfører tester innenfor idrett, samt svømmetest. Den første uken vil nok oppleves som lang og noe slitsom for de fleste.

Utdanningsuke 2: Denne uken starter den formelle utdanningen. Sanitetsundervisning og våpenutdanning starter for flere av troppene. Denne helgen er rekruttene første anledning til å forlate leiren og mulighet til å reise hjem på permisjon. Dette skjer i uniform.

Utdanningsuke 3: Denne uken blir det arrangert 3000- metertest og styrketester. Videre får rekruttene informasjon om de stillingene og tjenestestedene de kan søke på etter at rekruttskolen er ferdig. Når det gjelder seleksjon, er det tre ting en tar utgangspunkt i; Forsvarets behov, rekruttens sivile- og militære kompetanse og holdninger, samt fysisk- og mental skikkethet. Alle rekruttene kan altså komme med sine ønsker, men til syvende og sist vil det være Forsvarets behov som er styrende.

Utdanningsuke 4: Denne uken er satt av til videre våpenopplæring og sanitetsundervisning, og rekruttene gjennomfører skarpskyting på skytebanen. Det gjennomføres også sanitetseksamen for omtrent halvparten av troppene.

Utdanningsuke 5: Denne uken er også en undervisningsuke, der det er skytetrening for flere tropper, samt sanitetseksamen for resten. I tillegg er dette uken der rekruttene får vite hvor de skal tjenestegjøre etter rekruttskolen.

Utdanningsuke 6: Denne uken gjennomføres det en øvelse for sjøseksjonen på Hundvåg like utenfor Stavanger sentrum. Rekrutter og befal vil ha tilgang på nok mat og vann, og det vil bli gitt tilstrekkelig mulighet for søvn. Trolig kan denne øvelsen oppleves som utfordrende for enkelte.

Utdanningsuke 7: Denne uken skal opptil halvparten av rekruttene i sjøseksjonen på sikkerhetskurs for sjøpersonell. Øvrige rekrutter vil drive fysisk trening, utdanning, repetisjon i de viktigst fagfeltene, samt rydding av egne lugarer og kaserner.

Utdanningsuke 8: Dette er avslutningsuken av rekruttskolen. Rekruttene gjennomfører et lengre terrengløp på ti kilometer sammen med troppen. Resten av uken er preget av avsluttende undervisning, samt innlevering av materiell. Rekruttskolen avsluttes med en oppstilling som består av utdeling av premier, samt en inspeksjon av en eller flere høytstående personer (militære sjefer eller representanter fra Stortinget og/eller Regjeringen).

2.0 – Teoretiske perspektiv

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de teoretiske perspektivene i oppgaven. For å belyse problemstillingen har jeg valgt å benytte meg av Banduras (1989) teori om mestringsforventning, og Ryan og Decis (2002) selvbestemmelsesteori. Valget er tatt på bakgrunn av teoriens relevans og brede nedslagsfelt.

Banduras (1989) teori om mestringsforventning er en sosialkognitiv læringsteori. Teorien tar for seg kognitive motivasjonsaspekter gjennom refleksjon, og baserer seg samtidig på observasjon, mentorlæring og oppmuntring fra andre. Denne teorien kan også knyttes til håndteringen av spesifikke oppgaver på konkrete arenaer. Dette gjør teorien svært anvendelig i denne rekruttskole-konteksten, og jeg mener den kan belyse flere av de aspektene som dukker opp i informantenes uttalelser.

Ryan og Decis (2002) teori om selvbestemmelse blir betraktet som en kognitiv læringsteori. Denne teorien forsøker å forklare hva som motiverer oss mennesker, og fokuserer i hovedsak på indre drivkrefter. Denne drivkraften blir forklart som at den er menneskets naturlige måte å tilfredsstille dets behov om *autonomi, tilhørighet* og *kompetanse*. Jeg valgte denne teorien på bakgrunn av at jeg betrakter både autonomi, tilhørighet og kompetanse som sentrale begreper på en rekruttskole i Forsvaret. Samtidig mener jeg at tilhørighets-behovet gir teorien et sosialt preg, og at den derfor kan supplere Banduras teori om mestringsforventning på en særdeles god måte.

2.1 – Mestringsforventning

Teorien om mestringsforventning er Albert Bandura sin sosialkognitive motivasjonsteori (Bandura, 1989). Denne teorien tar for seg både læring og motivasjon på ulike arenaer, og kan dermed være sentral i arbeidet med å belyse funnene som fremkommer i denne studien. Teorien blir definert som en sosialkognitiv læringsteori, da den belager seg på både kognitiv refleksjon, og observasjon gjennom sosial interaksjon (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007). Med dette menes da at teorien havner et sted mellom de kognitive teoriene som fokuserer på de kognitive prosessene, og de teoriene som omhandler hvordan læring foregår i sosiale miljøer (Merriam et al., 2007).

Teorien omhandler i hovedsak hvordan forventningene omkring egen mestring kan påvirkes, og hvordan disse videre kan ha en effekt på menneskers motivasjon, læring og prestasjon (Olaussen, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ifølge Bandura (1989) vil et individs tro på egen mestring være med på å påvirke styrken på individets motivasjon. Dette vil videre kunne være med på å diktere hvilke oppgaver en person velger, hvor mye innsats han velger å legge i en oppgave, samt hvor lenge personen vil holde ut dersom han skulle oppleve å møte motgang (Bandura, 1995; Olaussen, 2013). Det er viktig å understreke at teorien om mestringsforventning knyttes til konkrete oppgaver, og ikke må forveksles med en form for generell selvtillit. Dette betyr at et individs tro på egen mestring avhenger av oppgavens egenart og omfang, og at mestringsforventningen dermed varierer fra oppgave til oppgave (Bandura, 1995; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Ifølge Bandura (1989, 2000) vil et individs forventning om mestring påvirke dets målsetning i møte med en utfordring. Utøverens forutsetninger for å kunne prestere vil derfor være avgjørende for hvilke mål han setter seg, samt hvordan han velger å angripe disse målene. Individets mestringsforventning vil også være med på å bestemme hva slags prestasjon han vil være tilfreds med, samt hvor sterk mestringsfølelse han sitter igjen med etter at han er ferdig (Bandura, 1989, 2000). En høy mestringsforventning vil ifølge Bandura (1995) gjøre at utøveren jobber hardere, og er mer fokusert i arbeidet

mot å nå sin målsetning. Målrettet arbeid og innsats gjør at utøveren har en større sjans for å lykkes med det han gjør. Bandura (1989, 1995) mener derfor at mestringsforventning ikke bare øker motivasjonen for å løse en oppgave, den forsterker også sjansen for å lykkes.

Det at denne teorien tar for seg både motivasjon, målsetning og mestringsforventning knyttet til ulike oppgaver, gjør den til en svært anvendelig teori. Den kan overføres til ulike arenaer og situasjoner, og kan belyse flere av de utfordringene vernepliktige forventer å møte i Forsvaret. Bandura (1989) beskriver fire kilder til mestringsforventning. Disse kildene er *autentisk mestringserfaring*, *vikarierende mestringserfaring*, *verbal oppmuntring* og *fysiologiske reaksjoner*.

2.1.1 – Autentisk mestringserfaring

Den første kilden til mestringserfaring dreier seg om det som kalles for autentiske mestringserfaringer (Bandura, 1989). Dette omhandler den kunnskapen en person har opparbeidet seg gjennom erfaring. Som nevnt innledningsvis, så er mestringsforventning knyttet til konkrete oppgaver. Mestringsforventningen knyttet til en konkret oppgave vil derfor være avhengig av hvordan lignende oppgaver har blitt erfart tidligere, samt oppgavens omfang og vanskelighetsgrad. Når et individ står ovenfor en konkret oppgave, vil det være naturlig å se tilbake på hvordan han har løst lignende oppgaver tidligere, og i hvilken grad han har opplevd å mestre dem. Dersom man har erfaringer med å lykkes med oppgaver som er like den man nå står ovenfor, så vil det være enklere å se for seg i hvilken grad man kan forvente å mestre den, noe som bidrar til at individet får en økt forventning om å mestre oppgaven (Bandura, 1989, 1995; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

2.1.2 – Vikarierende mestringserfaringer

Vikarierende mestringserfaringer skapes ut ifra at en person observerer en annen person løse oppgaver (Bandura, 1989). Den observerende vil da se hvordan oppgaven løses, og dermed selv kunne vurdere hvorvidt han vil være i stand til å løse en lignende oppgave (Olaussen, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Personen som blir observert, blir av Olaussen (2013) omtalt som en *modell*, og det er denne formen for observasjons-læring som ofte blir omtalt som modelllæring. Modellen er gjerne en venn, kollega eller en form for mentor.

Denne effekten vil oppleves som sterkere dersom observatøren mener han har de samme forutsetningene som modellen (Bandura, 1989, 1995). Effekten forekommer gjerne gjennom at modellen løser en oppgave, og ettersom observatøren betrakter forutsetningene deres som like, så er dette med på å øke observatørens forventning om å mestre den samme oppgaven (Bandura, 1995; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Aspektet med modelllæring er det som gjør at teorien blir referert til som en sosial-kognitiv læringsteori.

2.1.3 – Verbal oppmuntring

Den tredje av Banduras (1989) kilder til mestringsforventning er verbal oppmuntring. Denne kilden omhandler hvilken effekt oppmuntring fra andre kan ha på en utøvers motivasjon og forventning om mestring. Effekten av denne oppmuntringen avhenger av relasjonen mellom utøveren og den oppmuntrende. Hvis den som oppmuntrer innehar en særlig relasjon til utøveren, vil effekten oppleves som sterkere (Bandura, 1989, 1995). Dette gjelder også dersom den som oppmuntrer innehar faglig innsikt som kan være relevant for oppgavens utførelse, eller dersom utøveren opplever et sterkt tillitsforhold til den som kommer med oppmuntringen (Bandura, 1995). En slik oppmuntring kan også finne sted etter at oppgaven har blitt løst. Dette skjer gjerne ved at utøveren får positive

eller konstruktive tilbakemeldinger, og at han tar med seg disse videre inn mot neste oppgave.

2.1.4 – Fysiologiske reaksjoner

En siste kilde til mestringsforventning, er det Bandura (1989) betegner som fysiologiske reaksjoner. Denne kilden tar for seg de fysiske og emosjonelle reaksjonene som kan oppstå i møte med en kjent eller ukjent oppgave. Hvis utøveren føler seg trygg og selvsikker foran en oppgave, oppleves dette som et fravær av uønskede fysiologiske reaksjoner, og det kan bidra til å øke troen på egen mestring (Bandura, 1989, 1995). Det motsatte skjer dersom utøveren opplever stress, nervøsitet eller mangel på kontroll i forkant av en oppgave. Utøveren vil da begynne å betvile egne muligheter til å lykkes, noe som igjen vil påvirke hans forventningen om mestring. De fysiologiske reaksjonene kommer gjerne i form av stress, skjelving, kvalme og svetting, og kan bidra til at utøveren forsøker å unngå situasjoner som fremkaller dette (Bandura, 1995).

På lik linje med resten av de nevnte kildene, så vil også denne være selvforsterkende. Har utøveren erfaringer med det å oppleve ubehag i spesifikke situasjoner, så er det gjerne slik at denne følelsen returnerer dersom utøveren skulle havne i en lignende situasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Denne forsterkende effekten vil også dukke opp i situasjoner hvor utøveren føler seg trygg, og tidligere har opplevd å ha kontroll og selvtillit.

2.2 – Selvbestemmelse

I dette avsnittet vil jeg redegjøre for Ryan og Deci (2002) teori om selvbestemmelse. Teorien er en motivasjonsteori som tar utgangspunkt i menneskets kognitive prosesser. Her er fokuset på at mennesket opplever et naturlig behov for utvikling og selvbestemmelse, og det er jaget etter å tilfredsstille dette behovet som motiverer oss (Ryan & Deci, 2002). Teorien forsøker dermed å gi en kognitiv vinkling på hvorfor mennesket søker etter å få ut sitt iboende potensiale gjennom å utvikle seg selv.

Innenfor motivasjonsforskningen eksisterer det et skille mellom indre og ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Teorien om selvbestemmelse tar for seg både indre og ytre motivasjon, og det er derfor viktig å ha en forståelse omkring hva som skiller disse motivasjonsformene fra hverandre (Ryan & Deci, 2000, 2002). Dette vil også være viktig for å forstå hvordan selvbestemmelsesteorien tar utgangspunkt i både indre og ytre motivasjon.

2.2.1 – Indre motivasjon

Indre motivasjon kan forklares som den kraften som får oss til å utføre handlinger, kun for handlingens skyld (Ryan & Deci, 2002). Dette betyr at en utøver ønsker å gjennomføre en handling, da han finner en glede i selve utførelsen. Dette kjennetegnes gjerne som handlinger mennesker bedriver av egen fri vilje, hvor egeninteressen til utøveren er det mest sentrale. Eksempler på dette kan være hobbyer og andre fritidsaktiviteter (Ryan & Deci, 2000, 2002). Ifølge Ryan og Deci (2002) kan indre motivasjon oppleves som «kraftigere» enn ytre motivasjon. Her er utøveren utelukket motivert av verdien som ligger i selve aktiviteten, og vil derfor kunne oppleve å være mer engasjert i aktiviteten som bedrives.

I hovedsak er det tre faktorer som kan ligge til grunn for handlinger som er indre motivert (Ryan & Deci, 2000, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Disse faktorene er *autonomi*, *kompetanse* og *tilhørighet*, og de er i utgangspunktet uavhengige av

hverandre. Det er disse tre faktorene Ryan og Deci (2002) mener mennesket ønsker å tilfredsstille i jakten på å dekke sitt iboende behov for utvikling og selvbestemmelse.

Autonomi

Behovet for autonomi betegnes som den viktigste faktoren for opplevelsen av selvbestemmelse. Graden av autonomi beskriver hvorvidt utøveren selv er med på å bestemme hvordan, når og hvorfor han skal gjennomføre en aktivitet. Dette er med på å gi utøveren en følelse av selvstendighet og valgfrihet rundt utførelsen (Deci & Ryan 2000, Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ryan og Deci (2002) trekker frem viktigheten av å ikke forveksle autonomi med uavhengighet. De beskriver at en utøver kan be en kollega om hjelp, uten at dette vil påvirke utøverens opplevelse av autonomi. Dette gjelder kun dersom ønsket om støtte kommer fra utøveren selv, og at dette ikke er noe han har blitt pålagt av noen andre.

Kompetanse

En annen faktor for selvbestemmelse er opplevelsen av å inneha relevant kompetanse. Opplevelsen av å besitte relevant kompetanse er viktig, da den sikrer at utøveren har mulighet til løse oppdukkende oppgaver på en effektiv måte (Ryan & Deci, 2002). Her understreker Ryan og Deci (2002) at kompetansebegrepet ikke handler om å inneha en særlig egenskap eller ferdighet, men at det omhandler en form for selvtillit og muligheten til å kunne påvirke noe. Opplevelsen av å ha handlingsrom og ansvar vil derfor være avgjørende for å kunne føle at man innehar en kompetanse.

Tilhørighet

På tross av at teorien om selvbestemmelse blir betraktet som en kognitiv teori, så finner vi også her et sosialt aspekt. Tilhørighet blir av Ryan og Deci (2002) også betraktet som en faktor for opplevelsen av selvbestemmelse. Faktoren omfatter sosiale relasjoner og følelsen av å bli respektert av en gruppe. Ryan og Deci (2002) forklarer viktigheten av at en gruppe aksepterer en for den man faktisk er. Dette behovet dukker ikke opp fordi en person har et ønske om å få delta i en eller annen spesifikk gruppe, men handler om et grunnleggende psykologisk behov for å oppleve tillit og trygghet.

2.2.2 – Ytre motivasjon

Den ytre motivasjonsformen omhandler de eksterne kreftene som kan påvirke motivasjon (Ryan & Deci, 2002). Her er fokuset på hva slags utfall det å gjennomføre en oppgave har, og hvorvidt dette utfallet vil være verdt strevet for utøveren. Skaalvik og Skaalvik (2015) forklarer dette ved at motivasjonen bak handlingen enten blir å unngå en konsekvens, eller oppnå en gode.

Ryan og Deci (2002) har en mer nyansert forklaring på hvordan ytre motivasjon utfolder seg i praksis. De påpeker at ytre motivasjon varierer etter hvilken grad drivkraften bak er autonom eller påtvunget. På den ene siden av skalaen finner vi ytre motivasjon med en høy grad av autonomi, mens det på den andre siden av skalaen finnes ytre motivasjon med totalt fravær av autonomi (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002).

Ytre motivasjon med høy grad av autonomi, betegnes som integrert ytre motivasjon. I denne formen er det gjerne slik at utbyttet fra aktiviteten har en form for internalisert verdi som utøveren søker. De færreste vasker huset fordi de finner en glede i selve vaskeprosessen, og det er nok heller slik at de motiveres av tanken på et rent hus. Dette er et eksempel på en aktivitet hvor det ikke er noen som kontrollerer at oppgaven blir gjort, samtidig som aktiviteten i seg selv ikke er så givende. Derfor kan vi betrakte

eksempelet som en ytre motivert handling, med høy grad av autonomi (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

På den andre siden av skalaen, så finner vi aktiviteter med totalt fravær av autonomi. Denne formen for motivasjon kan sammenlignes med Skinners behavioristiske læringsteori. Her er det absolutt ingen indre motivasjon, og den eneste grunnen til å gjennomføre aktiviteten er for å sikre seg en belønning, eller unngå en straff (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002). Denne formen for ytre motivasjon betegnes gjerne som kontrollert ytre motivasjon, og er ifølge Ryan og Deci, (2002) den svakeste av motivasjonsformene.

3.0 – Metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive de metodiske valgene som er gjort i studien og redegjøre for forskningsprosessen. Her vil jeg beskrive hva jeg har gjort, hvorfor jeg har gjort det og forklare valgene mine knyttet til datainnsamling og analyse. Jeg vil også reflektere omkring de etiske perspektivene og oppgavens troverdighet. Bakgrunnen for dette er å sikre kvalitet i studien, og gjøre hele forskningsprosessen så transparent som mulig.

3.1 – Valg av forskningsmetode og forskningsdesign

I denne studien har jeg valgt å benytte meg av kvalitativt intervju. Dette valget er basert på studiens tematikk og forskningsperspektiv. Målet med denne studien er å se på vernepliktiges subjektive opplevelser av rekruttskolen, og gjennom dette kunne få innsikt i hvordan man bedre kan tilrettelegge for at rekruttene skal motiveres for resten av førstegangstjenesten.

Den kvalitative metoden forsøker å beskrive «hvordan» et fenomen utspiller seg (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Dette gjøres ved at kvalitative forskningsprosjekter fokuserer på å gå i dybden på en informants perspektiv og erfaring (Ryen, 2002). De vanligste metodene å benytte seg av innenfor kvalitativ forskning er som oftest intervju og observasjon. Både intervju og observasjon belager seg på en relasjon til kildene, og resulterer derfor også gjerne i fylldigere data om både personer, situasjoner og opplevelser (Ryen, 2002).

Ettersom jeg ønsket å identifisere hvilke forhold som kan ha en innvirkning på rekrutters motivasjon for resten av førstegangstjenesten, så kunne jeg ha benyttet meg av en kvantitativ spørreundersøkelse. Dette har blitt gjort i tidligere prosjekter, der man har ønsket å avdekke hvilke faktorer som kan være relevante for opplevelsen av motivasjon (Ariani, 2017; Hanson et al., 2016; Strand & Stornæs, 2012). Med bakgrunn i at jeg i større grad ønsket å få innsyn i rekrutters opplevelser og erfaringer, anså jeg det som mer hensiktsmessig å ha en kvalitativ tilnærming til prosjektet. Jeg valgte å benytte meg av intervju som forskningsmetode, da jeg mente at det passet best til dette forskningsprosjektet. Thagaard (2011) påpeker fleksibilitet og åpenhet som en av styrkene til kvalitativ forskning, så gjennom å benytte meg av denne metoden i prosjektet ville jeg også kunne tillate meg å ha en mer induktiv tilnærming.

3.2 – Kvalitativt intervju som metode og intervjuguide

Ryen (2002) beskriver intervju som den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning. Bakgrunnen for dette er at intervjuer kan struktureres på ulike måter, og det er et fleksibelt verktøy som kan skreddersys til flere ulike forskningsprosjekter. Strukturerte intervjuer er gjerne rigide med forutbestemte spørsmål hvor rekkefølgen alltid er den samme. Ifølge Johannessen et al. (2010) gir et slikt intervju svært sammenlignbare resultater, men det minimerer samtidig forskerens handlingsrom under selve intervjuet. Strukturerte intervjuer er enklere å gjennomføre, men fører samtidig til at potensielt viktige data kan bli utelatt.

På den andre siden av skalaen finner vi ustrukturerte intervjuer. Ustrukturerte intervjuer har som regel definert tematikk, men spørsmålene formuleres underveis i intervjuet (Johannessen et al., 2010). En slik struktur gir forskeren stor fleksibilitet under intervjuet, men stiller strenge krav til forskerens forberedelser, kompetanse og intervjuferdigheter.

Som et alternativ til disse to motpartene, så finner man det som kalles for semistrukturerte intervjuer (Johannessen et al., 2010; Ryen, 2002). Dette er en intervjuform som har en forhåndsbestemt struktur, samtidig som den også er fleksibel. Fordelen med denne formen er at det gir forskeren et forutsigbart utgangspunkt, samtidig som det tillater forskeren å være fleksibel omkring oppfølgingsspørsmål som potensielt kan dukke opp (Ryen, 2002).

I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å utforme en semistrukturert intervjuguide. Dette valget er tatt på bakgrunn av at jeg har erfaring med å jobbe på rekruttskolen, og at jeg derfor har en viss formening om hvilke temaer som kan være relevante for problemstillingen. På denne måten har jeg muligheten til å gå i dybden på det informantene betrakter som relevant, og jeg kan stille oppfølgingsspørsmål dersom det skulle dukke opp noe uforventet. Ved å benytte meg av semistrukturerte intervjuer får jeg et definerte utgangspunkt for intervjuet, samtidig som det tillater fleksibilitet og gjør det mulig for meg å justere intervjuene underveis ut ifra informantenes uttalelser.

3.3 – Forskningsprosessen

Etter avtale med min tidligere arbeidsplass, fikk jeg høsten 2019 tillatelse til å gjennomføre intervjuer på rekruttskolen. Dette ga meg tilgang på informanter som ville kunne gi meg førstehåndsdataba knyttet til problemstillingen. Både min kontaktperson ved KNM HH og jeg, har hatt en felles forståelse om hvilken tematikk som vil inngå i forskningsprosjektet.

I desember dukket det derimot opp informasjon som forsinket prosjektet. Det viste seg at det ikke er tilstrekkelig med en lokal godkjenning, og at alt av forskning som skal foregå i Forsvaret må godkjennes av Forsvarets Høgskole (FHS). En slik søknad krever en godkjenning fra den avdeling man skal forske ved, og at man kan vise til at forskningsprosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette førte til at den endelige godkjenning fra FHS ikke var på plass før 11. februar.

Intervjuene ble gjennomført i tidsperioden 24. – 26. februar på KNM Harald Haarfagre i Stavanger. Dette var rekruttens siste uke på rekruttskolen, før de skulle videre til nytt tjenestested. Her brukte jeg mandag 24. februar på å få på plass det tekniske, og informere de ansvarlige lederne ved Sjøseksjonen og Luftseksjonen om prosjektet som ville foregå de neste dagene. Denne mandagen gjennomførte jeg også det første intervjuet. Bakgrunnen for dette var å få testet intervjuguiden, og kontrollere at det tekniske fungerte. Videre denne uken gjennomførte jeg fire intervjuer tirsdag 25. februar, og fire intervjuer onsdag 26. februar. Dette resulterte i totalt ni intervjuer over tre dager.

3.4 – Valg av informanter

Valg av informanter foregikk ved at jeg gikk rundt til de ulike troppene på Madlaleiren og tok kontakt med deres ansvarlige befal. Der forhørte jeg meg om muligheten til å ta en rekrutt ut av tjenesten en liten tidsperiode. Samtlige befal stilte seg positive til min forespørsel. De samlet rekruttene deres, og lot meg introdusere forskningsprosjektet mitt. Etter jeg hadde beskrevet hva prosjektet gikk ut på, så spurte jeg videre om noen kunne tenke seg å delta som informant. Responsen var i hovedsak god, og det var 5-15 rekrutter per tropp som ønsket å delta i prosjektet. Jeg trakk disse til side, ga de ytterligere informasjon om prosjektet og ba de sette seg inn i samtykkeskrivet (Vedlegg 3). Her fikk de også mulighet til å stille spørsmål direkte til meg, dersom det skulle være noe de var nysgjerrige eller usikre på.

Etter at rekruttene var informert, så understreket jeg igjen at det å delta i prosjektet var frivillig, og at det fortsatt var mulig for dem å trekke seg. Etter at alt av informasjon hadde blitt gitt ut og deres spørsmål hadde blitt besvart, så var det 3-10 rekrutter som stod igjen, og som ønsket å delta i prosjektet. I denne siste fasen, så stilte jeg rekruttene spørsmål vedrørende enkelte kriterier. Bakgrunnen for dette, var at jeg ønsket et mer heterogent utvalg, i håp om å kunne avdekke flere aspekter ved studiens tematikk.

Et slikt utvalg blir av Johannessen et al. (2010) beskrevet som et strategisk utvalg med maksimal variasjon. Informantene er strategisk utvalgt ved at de alle er rekrutter som har gjennomført åtte uker av førstegangstjenesten, og at de derfor er godt rustet til å kunne besvare spørsmålene. Samtidig har jeg også forsøkt å maksimere variasjonen blant informantene, ved å variere variabler som tropp, kjønn, alder og hvor motivert de var før de gikk inn i førstegangstjenesten. Ifølge Ryen (2002) vil et heterogent utvalg bidra til å dekke flere aspekter ved den aktuelle tematikken.

Et moment som jeg ønsker å trekke frem, er at jeg tror en slik utvalgsstrategi kan gjøre det vanskelig å fange opp de minst motiverte. På tross av at jeg understreket ovenfor rekruttene at informanter vil bli anonymisert og at prosjektet er uavhengig av Forsvaret, så mistenker jeg at de som var minst fornøyd med rekruttskolen ville vegre seg for å delta. På tross av dette mener jeg at jeg har fått gode data, og at jeg dekker flere aspekter ved forskningsspørsmålet.

Ifølge både Johannessen et al. (2010) og Ryen (2002), så eksisterer det ikke noe fasitsvar på hvor mange informanter man bør ha med i et slikt forskningsprosjekt. De understreker derimot viktigheten av å ha nok informanter til å best mulig kunne beskrive de aspektene som er relevante i prosjektet. Basert på dette, så betraktet jeg 7-10 informanter som tilstrekkelig for å dekke den aktuelle tematikken. Utvalget bestod av 8 informanter fra 8 forskjellige tropper. De er samtlige et sted mellom 18 og 23 år gamle og varierer i kjønn.

3.5 – Datainnsamling

Intervjuene ble gjennomført på et kontor jeg fikk tildelt av min kontaktperson ved KNM Harald Haarfagre. Kontoret befant seg på Madlaleiren og det ga meg muligheten til å jobbe uforstyrret. Dette kontoret ga meg muligheten til å ha en lengre, uavbrutt samtale med hver av informantene. Her forsøkte jeg å skape en avslappet stemning, slik at informanten skulle oppleve det som en trygg arena. Intervjuene ble gjennomført på dagtid, etter avtale med både informanten og deres befal. På denne måten forsikret jeg meg om at informanten ikke hadde noen andre avtaler, og at vi ikke måtte behøve å skynde oss gjennom intervjuet.

Hvert av intervjuene startet med at informanten og jeg gikk gjennom informasjonsskrivet en siste gang. Etter dette fikk informanten anledning til å stille eventuelle spørsmål, før de ble bedt om å signere en samtykkeerklæring (Vedlegg 3). Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og varierte fra 39 – 75 minutter.

3.6 – Etske perspektiver i studien

I dette forskningsprosjektet eksisterer det både formelle og uformelle etiske betraktninger. De formelle betraktningene omfatter det å innhente godkjenninger fra NSD og FHS før prosjektstart, samt sørge for å overholde de kravene som stilles til kvalitative forskningsprosjekt fra Den nasjonale forskningsetiske komité for

samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (NESH, 2016). Både NSD (Vedlegg 1) og FHS (Vedlegg 2) godkjente prosjektet før oppstart, og kravene fra alle tre institusjonene har blitt overholdt underveis i prosjektet. Silverman (2014) påpeker også at det å innhente skriftlig samtykke fra informantene kan bidra til å skape god forskning. Som tidligere nevnt, så har alle informantene blitt grundig informert om hva deres uttalelser vil brukes til, de har hatt mulighet til å stille spørsmål, og de har signert en samtykkeerklæring. Jeg sørget også for å informere berørt befal og troppssjefer om hva prosjektet gikk ut på, og hva som var tematikken i forskningsprosjektet. På denne måten fikk de også innsikt i hva slags prosjekt deres rekrutter tok del i.

Ved transkribering av intervjuene valgte jeg å fjerne eventuelle navn, troppsnummer og andre gjenkjennelige utsagn som fremkom i informantenes uttalelser. Dette var for å anonymisere uttalelsene, og ivareta deltakernes konfidensialitet i prosjektet. Jeg har valgt å beholde informantenes omtrentlige alder og forsvarsgren, og jeg har gitt samtlige informanter nye navn basert på deres kjønn. Bakgrunnen for dette valget, er at det er disse kriteriene informantene er valgt ut på, og at det muligens kan være relevant for deres uttalelser.

Deltakerne vil potensielt kunne kjenne seg igjen i egne uttalelser og beskrivelser i prosjektet, men disse uttalelsene vil ikke gjøre informantene gjenkjennbare for medrekrutter eller utenforstående. Lydopptakene av intervjuene ble kryptert og lagret på en privat datamaskin med passordbeskyttelse samme dag som de ble gjennomført. Krypteringsnøkkel ble oppbevart separat fra lydfilene. De ferdig-transkriberte intervjuene ble lagret uten kryptering, men disse var anonymisert. Alt av datamateriale ble slettet og makulert ved prosjektets slutt.

3.7 – Forskerrollen og forforståelse

Som tidligere nevnt, så har jeg selv jobbet på rekruttskolen på Madlaleiren. Det er derfor naturlig at jeg hadde en forforståelse om hva de vernepliktige går igjennom de første åtte ukene av førstegangstjenesten. Dette ga meg en del forkunnskaper om konteksten, samtidig som det også gjorde at jeg hadde visse forventninger til hva informantene muligens vil svare.

Å gå inn i et forskningsprosjekt med forkunnskaper kan være en fordel, samtidig som det også kan by på utfordringer. Floyd og Arthur (2012), og Corlett og Mavin (2018) påpeker at forkunnskaper kan vanskeliggjøre det å skille mellom ny og eksisterende innsikt. De begrunner dette med at kvalitativ forskning som regel baserer seg på forskerens forforståelse og teoretiske utgangspunkt. Det var derfor viktig for meg som forsker å være bevisst egne forkunnskaper og teoretisk utgangspunkt gjennom hele forskningsprosjektet.

Brinkmann (2013) og Ryen (2002) poengterer at forkunnskaper også kan gi en rekke fordeler i et forskningsprosjekt. De påstår at det vil hjelpe forskeren å definere en god problemstilling tidlig i prosjektet, og på den måten skape en strukturert forskningsprosess. Ryen (2002) skriver også at en slik innsikt vil kunne hjelpe forskeren med å komme i kontakt med gode informanter, og på den måten få tilgang på gode data. Dette kan være ved å få fysisk tilgang på informanter, samt det å vite hvordan man kan sikre seg en relevant bredde i utvalget.

Det er viktig for en forsker å forstå kulturen forskningen foregår i (Corlett & Mavin, 2018; Ryen, 2002). Mine forkunnskaper om Forsvaret og rekruttskolen gjorde meg bedre rustet til å forstå språket og innholdet i informantenes uttalelser. Her påpeker Brinkmann

(2013) og Ryen (2002) viktigheten av at forskeren er bevisst eget standpunkt, og ikke havner i en situasjon der han begynner å tolke informantenes svar ut ifra hva han tror de mener.

I dette prosjektet har jeg hele veien vært bevisst egen forforståelse, og etterstrebet en synlig forskerrolle og transparens i både datainnsamlingen og tolkningsarbeidet. I intervjuene var jeg svært opptatt av at informantene i størst mulig grad måtte utdype de fenomenene de beskrev, slik at jeg unngikk å tolke svarene deres feil. Dersom jeg under intervjuet var i tvil om hva informantene mente, sørget jeg alltid for å stille oppfølgings spørsmål.

3.8 – Pålitelighet, troverdighet og overførbarhet

I kvalitativ forskning eksisterer det i hovedsak tre prinsipper som legges til grunn for å kunne vurdere kvaliteten på forskningen (Silverman, 2014). Disse tre prinsippene er *troverdighet*, *pålitelighet* og *overførbarhet*. Ifølge Silverman (2014) overlapper disse begrepene hverandre, samtidig som hver av dem også har sitt eget særpreg. Graden av pålitelighet i prosjektet avgjøres av hvorvidt forskningen kan etterprøves av andre forskere under lignende forhold. Kvalitativ forskning har ikke som mål å være generaliserbar, og pålitelighet gjennom å kunne etterprøve resultatene er derfor ikke like relevant (Johannessen et al., 2010). Innenfor kvalitativ forskning er det derfor større fokus på at forskeren gir en inngående beskrivelse av valg, fremgangsmåte og kontekst.

Med troverdighet menes det at forskeren evner å begrunne sine fortolkninger, og at forskeren selv evner å være kritiske til disse (Silverman, 2014). I utgangspunktet så betyr troverdighet at det som skal undersøkes faktisk blir undersøkt, og er på den måten avhengig av at funnene avspeiler det fenomenet som det faktisk skal forskes på (Johannessen et al., 2010). Overførbarhet beskriver i hvilken grad resultatene fra prosjektet kan overføres til andre lignende arenaer (Johannessen et al., 2010). Som tidligere nevnt dreier kvalitativ forskning seg nødvendigvis ikke om å trekke konklusjoner som er generaliserbare til hele populasjonen. Det er heller snakk om å komme frem til kunnskap som lar seg overføre til andre kontekster. For at en slik overføring av kunnskap skal kunne finne sted, så mener Ryen (2002) at det er helt avgjørende at forskeren gir en rik beskrivelse av den konteksten som blir studert. På denne måten så kan leseren selv vurdere hvorvidt resultatene fra forskningsprosjektet er overførbare til andre settinger.

3.9 – Fremgangsmåte for analyse av data

Fremgangsmåten for å analysere data har vært en trinnvis prosess. Jeg startet prosessen med å transkribere intervjuene, slik at jeg ville få et mer oversiktlig datamateriale. Dette ble gjort gjennom å høre på intervjuene, og notere dem ned ord for ord på min personlige datamaskin.

Jeg valgte deretter en tematisk tilnærming til intervjuene, hvor jeg lette etter mønster i de ulike temaene som fremkom. Thagaard (2011) anbefaler en slik tilnærming, da det lar forskeren fokusere mer på tematikken i intervjuene, og mindre på informantene. Denne tilnærmingen gjorde det enklere for meg å avdekke funnene, og skapte et godt grunnlag for videre koding og kategorisering av datamaterialet.

3.9.1 – Transkribering av intervju

Jeg begynte å transkribere intervjuene så snart det siste intervjuet var gjennomført. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket at intervjuene skulle sitte ferskt i minne, samtidig som

jeg ønsket å anonymisere dataene så fort som mulig. Prosessen foregikk manuelt, og jeg har selv transkribert samtlige intervjuer. Bakgrunnen for dette, var at jeg ønsket å bli bedre kjent med datamaterialet, og det åpnet for at jeg kunne notere interessante funn underveis i transkriberingen. Her var jeg påpasselig med å la informantenes opplevelser stå i fokus.

Transkriberingsprosessen var tidkrevende men effektiv, og det dukket ikke opp noen uforutsette problemer. Det var en omfattende prosess, og jeg endte opp med et datamateriale på over 120 sider med transkriberte intervjuer. Jeg mener at det å transkribere intervjuene manuelt hjalp meg godt på vei, og jeg følte det ga meg en god innsikt i hvilken tematikk som var fremtredende i de ulike intervjuene.

Da jeg skulle begynne å kode og kategorisere funnene, så hadde jeg allerede dannet meg en ide om hvor jeg burde starte. Jeg tror at dette kom av den omfattende transkriberingsprosessen, og at jeg hadde satt meg godt inn i de ulike intervjuene. Transkriberingen gjorde det også enklere for meg å få en helhetlig oversikt over datamaterialet, og dette dannet derfor et godt utgangspunkt for videre koding og kategorisering.

3.9.2 – Koding og kategorisering av datamateriale

Kodingen ble gjennomført ved at jeg først leste gjennom datamateriale i sin helhet to ganger. Deretter begynte jeg å notere uttalelser og tematikk jeg mente kunne være relevant for studiens problemstilling. Disse notatene kodet jeg, noe som resulterte i tretten ulike koder, hvor hver av disse representerte hvert sitt tema.

Etter at jeg hadde opprettet en oversikt over de ulike kodene i et Excel-dokument, begynte jeg å kategorisere dem. Dette foregikk ved at jeg forsøkte å etablere kategorier som omfavnet flere av de ulike temaene, samtidig som jeg sørget for at kategoriene hadde en relevant forankring i studiens problemstilling. Denne prosessen gikk jeg gjennom flere ganger, og jeg endte opp med fire ulike kategorier. Kategoriene var *mellommenneskelige forhold, prestasjon og utvikling, innsikt og forutsigbarhet, og opplevelsen av å utgjøre en forskjell*.

Da jeg begynte å arbeide med disse, innså jeg at kategorien som omhandlet *opplevelsen av å utgjøre en forskjell* hadde en tematikk som var vanskelig å definere. Jeg valgte derfor å slå den sammen med kategorien som tok for seg *prestasjon og utvikling*, da det viste seg at disse kategoriene hadde flere fellestrekk. Dette gjorde at jeg til slutt endte opp med tre kategorier. De tre endelige kategoriene er *sosiale forhold, mestring, og innsikt*, og det er disse tre kategoriene som danner utgangspunktet for redegjørelsen av funnene.

4.0 – Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres funn fra intervjuene. Her velger jeg også å ta med sitater fra informantene, slik at tolkningsprosessen blir tydeliggjort. Kapittelinnvidlingen er basert på de tre kategoriene som ble definert under kategoriseringen av datamaterialet. Disse kategoriene benevnes som *sosiale forhold*, *mestring* og *innsikt*.

4.1 – Sosiale forhold

Den første kategorien tar for seg informantenes uttalelser og erfaringer når det gjelder viktigheten av de sosiale forholdene, samholdet og samarbeidet, samt deres opplevelse av befalets funksjon under oppholdet på rekruttskolen. Denne kategorien er videre delt inn i tre ulike temaer, hvor hver av disse kan betraktes som en sentral del av de mellommenneskelige forholdene. Disse temaene er definert som *samhold og trivsel*, *trygghet og tillit*, og *befalet som tilrettelegger*.

Under analysen kom det frem at de mellommenneskelige forholdene spilte en avgjørende rolle for trivsel, motivasjon og trygghet i forbindelse med læring. Flere av dem mente at det var den viktigste faktoren for at de har trivdes så langt i Forsvaret. I hovedsak er opplevelsene som omhandler dette positive, og informantene hevdet at dette har vært med på å styrke deres motivasjon for videre tjeneste. Flere av informantene påpekte også at samholdet har vært langt sterkere enn hva de forventet, og at de har knyttet svært sterke bånd på veldig kort tid.

Samlet sett, så tolker jeg disse uttalelsene slik at informantene har opplevd å raskt etablere svært gode sosiale relasjoner på rekruttskolen. Det virker også som at rekruttmassen er relativt homogen. De er i samme aldersgruppe, de har et relativt likt kompetansegrunnlag, og opplevelsen av å «være i samme båt» oppstår raskt. I tillegg til dette, virker det som om de fleste har opplevd rekruttskolen som en trygg læringsarena, der det er lov å feile. Det fremstår som om denne tryggheten kan ha utspring i en omsorgsfull mottakelse fra befalet og systemet, hvor rekruttene opplever at deres sosiale behov raskt blir tilfredsstilt.

4.1.1 – Samhold og trivsel

Samhold dreier seg i hovedsak om hvordan de ulike sosiale relasjonene innad på avdeling, i troppen og på rommene utspiller seg. Dette temaet omfatter informantenes uttalelser omkring deres opplevelse av disse relasjonene, og hvorvidt de mener det sosiale samholdet har hatt en innvirkning på deres opplevelse av rekruttskolen.

De fleste av informantene peker ut det sosiale som en av de sentrale faktorene for deres trivsel, og flere av informantene understreker at det for dem har vært den desidert viktigste enkelt-faktoren. En av rekruttene beskriver en episode der hun erfarte det å bli heiet frem av sine med-rekrutter som en sterk opplevelse:

Alle heier på hverandre. Det er ingen som sier at du er dårlig, og alle oppmuntrer deg selv om du løper sist!

(Karen, 21)

Den samme informanten nevner at hun alltid har vært svært sjenert, og at det sosiale var noe av det hun var mest spent på før innrykk. Lignende erfaringer finner vi igjen hos flere av informantene, og mange av dem beskriver opplevelsen som det å være en del av et team. Flere av rekruttene mener at de selv har vært på den «beste troppen» og bodd på det «beste rommet», og samtlige informanter beskriver deres erfaringer omkring det sosiale som utelukkende positive.

Enkelte av informantene forklarer at de vennskapene de har etablert i løpet av de åtte ukene på rekruttskolen er noe av det sterkeste de har opplevd:

Jeg har aldri hatt slike venner før. Det blir noe helt annet her inne og det er det som er den største faktoren for at jeg ønsker å søke meg videre. Vennskapet her inne er helt ekstremt!

(Lars, 20)

Rekrutten som kom med denne uttalelsen, beskriver ved flere anledninger opplevelsen av de sosiale forholdene som «ekstremt» positive. Uttalelsen er et eksempel på et fenomen som flere av informantene trekker frem. De påstår at samholdet og vennskapet de har opplevd på rekruttskolen har vært svært sterkt, og at det har overgått deres forventninger. En av informantene forteller at han tror han ville vært mer komfortabel med å dele noe privat med sine med-rekrutter enn hva han ville vært med sine barndomsvenner. Han tror selv at dette kan komme av at han her har opplevd å bli akseptert for den han virkelig er, uten å ha følt at han har måtte gjemme seg bak noen form for fasade:

Dette er en perfekt arena for å være sosial. Her deler man både glede og smerte, og det gjør at man blir kjent med mennesker på en helt annen måte. Du er mer avkledd og sårbar, og du knytter sterkere bånd.

(Eirik, 19)

For hans del har det vært spennende og interessant, og han har opplevd det som en unik måte å bli kjent med andre mennesker på. Flere av informantene beskriver lignende opplevelser. Noen av dem tror det skyldes det at de har fått oppleve noe unikt sammen, og at de har blitt satt i situasjoner der de har måtte samarbeide under ukjente og krevende forhold.

Enkelte av informantene tror denne opplevelsen av samhørighet kommer av at alle rekruttene på troppen hadde samme utgangspunkt før rekruttskolen, og at alle stilte med blanke ark. De beskriver dette som en positiv opplevelse, og at det har bidratt til å gi dem en form for felles referanseramme, skapt et fellesskap, og gjort det enklere for dem å forstå hverandre. Dette har gjort det enklere for dem å samarbeide, og motivert dem underveis i rekruttskolen.

En av informantene stiller seg ikke like positiv til denne kollektivistiske tankegangen. Han mener selv han gjorde en god figur på rekruttskolen, og så seg lei av å få kjeft for noe andre rekrutter hadde gjort:

Det hjelper jo ikke meg å få kjeft for noe andre har gjort feil. Da bør man heller kunne individualisere og ta en prat med dem som ikke får det til.

(Eirik, 19)

Med denne uttalelsen skiller han seg ut fra resten av informantene. Her beskriver han en negativ opplevelse knyttet til det sosiale, hvor han har opplevd at det er enkelte av rekruttene som ødelegger for resten av troppen. Han påpeker videre at han ser vanskeligheter ved å kunne tilrettelegge for individualisering da de er mange rekrutter, men mener fortsatt at det ville vært bedre dersom ikke alle fikk kjeft på grunn av enkeltindividers oppførsel.

4.1.2 – Trygghet og tillit

Det er tydelig at hva som faktisk inngår i trygghets-begrepet varierer mellom de ulike informantene. Enkelte velger å beskrive hvordan de har funnet sosial tilhørighet i

troppen, mens andre forteller om i hvilken grad de har opplevd rekruttskolen som en trygg læringsarena. Dette gjør at temaet får et bredt nedslagsfelt, og det er tydelig at rekruttene definerer trygghet og usikkerhet på ulike måter.

Enkelte av informantene velger å trekke frem det sosiale aspektet som en del av deres forklaring på hvordan motivasjonen deres har endret seg underveis:

Det skjedde gradvis for min del. Etterhvert skjønner du greia, og du kommer over den lille terskelen rundt det å bare «være her». Det hjalp veldig å komme inn i ting, bli kjent med folk og finne litt trygghet i de nye omgivelsene.

(Henrik, 21)

Denne informanten forklarer at han var meget spent rett før avreise. Han hadde både fast jobb og kjæreste på hjemstedet sitt, og han forteller at han var svært demotivert dagene før avreise. Han beskriver det som «en slags angst», og var usikker på hvordan han ville finne seg til rette i den nye hverdagen. Etter at informanten får spørsmål om hvorvidt det er noen enkeltpersoner som har hatt en særlig betydning for hans opphold her inne, forteller han om en episode med befalet:

Det var en dag der befalet delte oss inn i mindre grupper, så hadde vi samtaler om hvordan vi hadde det. Det var veldig godt. Da fikk jeg bekreftet at de andre kjente på det samme. Rekruttene er liksom i samme båt, og befalene vet hvordan vi har det.

(Henrik, 21)

Informanten forklarer videre at disse samtalen gjorde at han fikk større tillit til gruppen, og at motivasjonen økte gradvis etter dette. Enkelte av informantene trekker frem lignende episoder. Disse episodene kjennetegnes gjerne ved at det var stor spenning knyttet til det sosiale miljøet, og at trygghet og tillit gjorde det lettere for dem å være seg selv og dele av deres erfaringer.

4.1.3 – Befalet som tilrettelegger

Det siste av temaene innenfor sosiale forhold, omhandler informantenes oppfattelse av befalet og deres funksjon. En av befales primæroppgaver er å ta imot rekruttene, og følge dem opp i deres overgang fra det sivile til det militære. De fleste informantene forteller at de er fornøyde med hvordan de ble tatt imot da de ankom Madla:

De tok oss imot veldig bra. Jeg fikk med en gang følelsen av at de ville hjelpe oss i stedet for å «ta oss».

(Per, 18)

Flere av informantene trekker frem det at de med gang følte de fikk støtte hos befalet. De opplevde at befalet gjorde seg tilgjengelig, og at det bare var å spørre dersom man trengte hjelp eller noen å prate med. Informantene opplevde befalet som svært kunnskapsrike, og mener at de hadde god innsikt i hva rekruttene gikk gjennom, både i og utenfor tjenesten.

Selv om de fleste informantene sitter igjen med et positivt inntrykk av befalet, så trekker noen av dem også frem negative opplevelser:

Det som har irritert meg mest på rekruttskolen er å alltid høre hvor dårlig man er. Den teknikken, den funker liksom ikke da!

(Eirik, 19)

Her forteller en av informantene om en opplevelse der han skulle gjennom en hinderløype sammen med et lag og et befal. Han sier det hele opplevdes som svært frustrerende, da både han og resten av laget følte de ga alt de hadde, uten at dette var tilstrekkelig for befalet. Informanten mener selv at dette var helt unødvendig og uberettiget fra befalets side, og at det bidro til å ødelegge noe som ellers ville vært en svært positiv opplevelse.

Det er også en annen informant som trekker frem en lignende opplevelse med et befal:

Befalet sa at man skulle ta kontakt med dem dersom man hadde noe på hjertet. Men så blir det kjefting, og det er liksom ingen som vil gå bort til en som står og kjefter på deg.

(Karen, 21)

I starten av rekruttskolen syntes hun ikke dette var noe behagelig, og hun opplevde det som direkte avskrekkende. Dette inntrykket endret seg da troppssjefen hennes tok en individuell samtale med hver enkelt rekrutt i troppen, da denne praten tillot dem å bli kjent med befalene på en annen måte. For hennes del hjalp det med en gang denne samtalen var gjennomført.

Det er flere av informantene som deler et slikt førsteinntrykk. Enkelte påpeker at de i starten var usikre på befalet, og at de ikke helt visste hvordan de skulle forholde seg til dem. En av informantene forteller om en hendelse som hun opplevde som svært ubehagelig:

Befalet tullet med meg foran hele troppen sånn at alle stod og lo av meg. Det plaget meg skikkelig, og jeg sa ifra til det samme befalet senere. Da tok vi en prat, og befalet sa at det ikke var meningen, og lovet meg at det ikke ville skje igjen. Så da var det egentlig helt greit etter det.

(Silje, 19)

Dette er enda et eksempel på en episode der en rekrutt har hatt en ubehagelig opplevelse med et befal, hvor det siden løser seg gjennom en samtale. Informanten sier hun nesten var overrasket over hvor «enkelt» det var å snakke med befalet, og at det etter denne situasjonen ikke var noen lignende hendelser.

Disse ulike hendelsene er eksempler på noe flere av informantene har opplevd. I starten ble enkelte av befalene oppfattet som skumle og uforutsigbare. Dette endret seg derimot etter hvert, og alle informantene presiserte at de nå sitter igjen med et positivt inntrykk av befalene. Enkelte mener dette kom av at de ble bedre kjent med befalets «menneskelige side», og at de raskt fikk tillit til befalet. Dette dannet et grunnlag for å etablere en trygg og sterk relasjon. En av informantene forklarer at relasjonen mellom han og befalet gjorde at han følte seg verdsatt, og at det skapte en følelse av trygghet.

4.2 – Mestring

Den andre kategorien omhandler informantenes opplevelser omkring *prestasjon og innsats, personlig utvikling, faglig kompetanse, og ansvar og annerkjennelse*. Disse temaene kan bidra til å belyse hvordan rekruttskolen har fungert som en læringsarena, både for personlig og faglig utvikling. Dette kan videre gi oss innsikt i hvorvidt de vernepliktige ser nytten av den kunnskapen de tilegner seg under førstegangstjenesten. Det kan også belyse hvordan følelsen av å inneha en ettertraktet kompetanse kan oppleves som motiverende.

Gjennom å tolke funnene fra denne kategorien, kom det frem at det å mestre ukjente utfordringer oppleves som motiverende for de fleste informantene. Når informantene skal eksemplifisere dette, velger de å trekke frem utfordringer fra ulike arenaer. Noen har opplevd mestring knyttet til det sosiale, mens andre har opplevd det å mestre de fysiske påkjenningene som mest motiverende. Jeg tolker disse funnene slik at det opplevde omfanget av utfordringen er med på å avgjøre graden av opplevd mestringsfølelse. De som mestret det de betraktet som en stor utfordring, satt igjen med en sterk mestringsfølelse i etterkant.

Flere av informantene uttaler at de motiveres av å gjøre en innsats i tjenesten. Dette kommer frem ved at enkelte av informantene forteller at de har opplevd at deres medrekutter og befal anerkjenner innsatsen deres, og at dette oppleves som motiverende. Andre informanter forklarer at de opplever at den innsatsen de legger i en oppgave er avgjørende for oppgavens utfall. Begge disse opplevelsene tolker jeg slik at informantene opplever det som motiverende at det er innsatsen deres som belønnes. Et slikt læringsmiljø gjør det mulig for samtlige å prestere, på tross av et ulikt ferdighetsgrunnlag.

I kategorien fremkommer det også at det for mange av informantene er viktig å oppleve en nytteverdi i det de gjør. Flere av rekruttene uttaler at de blir motivert når de ser at de får noe igjen for deres år i førstegangstjenesten. Dette forekommer gjerne i en form for personlig utvikling. Dette varierer mellom de ulike informantene. Noen ønsker å flytte personlige grenser, mens andre vil «bli mer voksne».

For enkelte av informantene, så er det tanken på ansvar og muligheten til å kunne bruke sin fagkompetanse som motiverer mest. Her trekker også en av informantene frem at det å få anerkjennelse for det man gjør oppleves som motiverende for ham. Disse uttalelsene velger jeg å tolke slik at det å inneha en viktig kompetanse, hvor andre er avhengige av deg, kan bidra til å øke motivasjonen.

4.2.1 – Prestasjon og innsats

De aller fleste av de som går inn i førstegangstjenesten, gjør dette uten noen form for militær erfaring. Det å måtte prestere på en ny arena kan oppleves som spennende for mange, samtidig som det kan være vanskelig å forutse hvordan man vil prestere i møte med helt ukjente utfordringer. Et fenomen som flere av informantene peker på, er at de føler de raskt har satt seg inn i en helt ny hverdag. Denne hverdagen består gjerne av rutiner og gjøremål som ikke var en del av informantenes liv for åtte uker siden. Flere av informantene forklarer at det var overgangen fra det sivile til det militære de var mest spent på:

Det er liksom litt mestringsfølelse i bare det å stå opp hver morgen.

(Silje, 19)

Det handlet som regel om at de var nysgjerrige på hvordan den nye tilværelsen ville være, og hvordan de ville takle denne nye hverdagen. De fleste mener at de har mestret denne overgangen, og at de har opplevd det som befriende å få prøve nye ting. Det virker som om disse uttalelsene som regel har utspring i at informantene ønsker å erfare noe nytt, og komme seg ut av komfortsonen.

Under intervjuene kommer det fram at det er en stor del av informantene som føler de har prestert på arenaer de muligens ikke hadde sett for seg. Flere trekker frem de fysiske prøvelsene, og at de føler deres prestasjoner har stått til det Forsvaret forventer

av dem. Enkelte beskriver derimot at det er opplevelsen av å mestre det teoretiske som har gitt dem den sterkeste mestringsfølelsen:

Jo mer jeg kjenner på rutinen, jo mer gira blir jeg av det. Jo mer ting du lærer, jo mer må du drille, og det er mer å sette seg inn i. Det syntes jeg er veldig spennende.

(Eirik, 19)

Denne informanten mener at det er måten undervisningen er bygd opp på, kombinert med veiledning og oppfølging fra de ulike instruktørene, som gjør den så interessant. Han beskriver at de «legger stein på stein» i undervisningen, og at det å klare å følge progresjonen har gitt ham en mestringsfølelse.

Det er også andre informanter som knytter den sterkeste mestringsopplevelsen til det teoretiske. Her beskriver enkelte at de har opplevd å ha mer teoretisk undervisning enn hva de så for seg i forkant av rekruttskolen, men at de allikevel føler de har prestert godt på teoretiske prøver. Når disse informantene blir spurt om hvorfor de velger å trekke frem den teoretiske undervisningen som det mest motiverende, så svarer flere av dem at det er fordi de ser nytteverdien i det. De har opplevd den teoretiske bakgrunnsforståelsen som utslagsgivende under de praktiske gjennomførelsene, og de mener det har gjort at de har tilegnet seg den praktiske kompetansen mer effektivt:

Den siste uken har vi hatt eksamener i flere av kursene. Jeg bestod alle disse, og det gir en følelsen av at innsatsen underveis har vært verdt det. Så jeg tror at resultatene her på rekruttskolen på Madla har vært en faktor for at motivasjonen min har steget. Det er gøy å se at innsatsen gir resultater!

(Eirik, 19)

Her ser vi et eksempel på hvordan en konkret tilbakemelding, i form av det å bestå et kurs, kan ha en positiv innvirkning på motivasjon. Rekruttene befinner seg på en fremmed arena, hvor de færreste av dem er kjent med hvilken innsats som kreves for å nå de forventningene Forsvaret stiller til dem. Det å da få bekreftet at både innsats og ferdighetsnivå er tilstrekkelig for å oppfylle de kravene som stilles, oppleves det som motiverende for flere av informantene.

På den andre siden, så kan det å ikke være kjent med hvilke krav som stilles oppleves som frustrerende. Da kan hverdagen virke uoverkommelig, og det kan samtidig være vanskelig å forstå hvilken innsats som skal til for å prestere på det nivået som forventes. En av rekruttene forteller om en spesifikk hendelse:

Jeg hadde lyst til å dimme de to første ukene. Jeg følte jeg hang etter, og var en ekstra belastning både for rommet og troppen min. Et par dager senere spurte jeg en av de i staben om hvordan jeg gjorde det, og hva jeg kunne gjøre for å bli bedre. Da fortalte han at befalene hadde lagt merke til meg, og at hvis jeg fortsatte å gjøre det jeg gjorde, så ville jeg ha gode muligheter til å gjøre det bra i Forsvaret.

(Lars, 20)

Her har en av informantene opplevd usikkerhet rundt egne prestasjoner, da han har følt at han ikke har vært god nok. Samtidig har denne informanten også vært usikker omkring hva som forventes av ham. Han forteller om en hendelse hvor befalet ga han en oppmuntrende tilbakemelding, og at dette opplevdes som et slags vendepunkt i rekruttskolen. Etter dette hadde han en klar formening om hvilken innsats som krevdes

av ham for at hans prestasjoner skulle stå til Forsvarets forventninger. Senere i intervjuet forteller den samme informanten dette:

Jeg er veldig motivert for videre tjeneste nå. Dette er en av de beste periodene jeg har hatt i livet, og nå har jeg fått en bekreftelse på at jeg har gjort en god jobb så langt.

(Lars, 20)

Han forklarer at han opplevde at motivasjonen hans snudde på et øyeblikk, og han sier at han nå føler seg trygg i overgangen til neste tjenestested. Videre forteller han også at disse åtte ukene har motivert ham til å søke seg videre i Forsvaret etter førstegangstjenesten, og at han nå ser på det som en mulig karrierevei.

Det er flere av informantene som nå har flyttet fokuset over på den videre tjenesten. De fleste uttaler at de er spente på det året som ligger foran dem, og at de nå føler seg trygge i overgangen til nytt tjenestested. Da jeg spør en av informantene om han gleder seg til å fullføre resten av verneplikten, svarer han dette:

Jeg er fortsatt spent på neste tjenestested. Man vet jo aldri hvem man møter. Men jeg er tryggere nå enn før jeg ankom Madla.

(Ferdinand, 21)

Her uttaler informanten at det fortsatt er usikkerhet knyttet til det å ankomme et nytt tjenestested. Samtidig sier han også at han føler seg tryggere nå enn hva han gjorde for åtte uker siden. Nå har informanten en mer nyansert forståelse av hva det vil si å ankomme en militær avdeling, og føler seg bedre rustet til å gjennomføre en slik omstilling. Dette er en oppfattelse han deler med de fleste andre informantene.

4.2.2 – Personlig utvikling

Som tidligere beskrevet, så uttaler flere av informantene at de visste lite om rekruttskolen før de ankom. De nevner at de forventet en bratt læringskurve, og at de ønsket å raskt tilegne seg kunnskap omkring Forsvaret og militær virksomhet. Utover at informantene forventet å måtte tilegne seg den relevante fagkompetanse som kreves under førstegangstjenesten, så nevner også flere av dem at de hadde en forhåpning om å oppleve en form for personlig utvikling. De fleste uttalelsene dreier seg om det å havne utenfor komfortsonen, og flytte egne grenser. Hovedtemaene i disse uttalelsene omhandler fysiske utfordringer, læring og det å prestere under krevende forhold:

Jeg tror at det som har påvirket motivasjonen min mest er selvinnsikt. At jeg har lært hvor grensene mine går og hva som skal til for at jeg skal kunne prestere best mulig.

(Eirik, 19)

Denne uttalelsen beskriver hvordan det å ha utviklet selvinnsikten har bidratt til å påvirke informantens motivasjon. Informanten forteller at han har lært å legge til rette for egen utvikling og blitt bedre kjent med sin egen kapasitet. Dette har videre gjort det mulig for ham å prestere på et høyere nivå, noe han opplever som svært motiverende. Vi finner lignende uttalelser hos to av de andre informantene. Også de trekker frem at det å pushe grenser og bli bedre kjent med egen kapasitet har bidratt til en personlig utvikling, og at også de har opplevd dette som motiverende.

For noen av informantene, så har det å flytte personlige grenser handlet om noe helt annet. En av rekruttene forklarer at hun var usikker på hvordan hun ville reagere på den nye tilværelsen, da hun følte den ville være utenfor hennes komfortsone:

Jeg var veldig spent på hvordan jeg ville reagere på å komme inn hit egentlig. Jeg var redd for å bli skikkelig engstelig og få sammenbrudd, da jeg har opplevd det med noe lignende tidligere. Men alt gikk bra, og jeg ble egentlig mest letta. Tenkte liksom «hvis jeg får til det her, så kan jeg klare hva som helst».

(Silje, 19)

På tross av at hun var svært usikker, sitter hun nå igjen med følelsen av at hun mestret sin nye tilværelse, og hun beskriver denne følelsen som motiverende. Hun forteller at hun har blitt bedre til å stole på seg selv, og er overbevist om at hun vil mestre lignende situasjoner i fremtiden. For denne informanten handlet overgangen om å håndtere en psykisk utfordring, der en krevende sosial arena virket avskrekkende. Gjennom å selv få erfare dette, fikk informantene muligheten til å se hvordan hun vil reagere i slike situasjoner. For henne ble dette en positiv erfaring, og hun opplevde det som viktig lærdom hvor hun styrket troen på seg selv.

Det er flere av informantene som forteller at de forventer å oppleve en modningsprosess under førstegangstjenesten. Hva som inngår i denne prosessen virker å variere mellom de ulike informantene, men den kjennetegnes gjerne ved at informantene forventer å se en utvikling av deres personlige egenskaper. En av informantene uttaler dette:

Jeg gledet meg til å komme meg litt vekk hjemmefra. Få muligheten til å bli kjent med meg selv og lære å gjøre ting på egenhånd. Liksom det å bli voksen og kunne stå litt på egne bein.

(Andreas, 19)

Her ser vi igjen at selvinnsikt er et viktig tema. Informanten trekker frem selvstendighet som et stikkord, og det virker som om han ønsker å utfordre egen komfortsone. Her uttaler også informantene at han ønsker å «bli mer voksen». Dette er et uttrykk som går igjen i flere av intervjuene, og informantene benytter seg gjerne av dette når de skal beskrive hvilke forventninger de har rundt deres personlige utvikling. Når de blir bedt om å forklare hva de legger i uttrykket, så varierer svarene. Flere av informantene forklarer at de ikke er helt sikre på hva de mener med det, men uttalelsene deres inneholder gjerne stikkord som modenhet, holdninger og ansvarsfølelse. En av informantene har derimot en klar formening om hva han legger i «det å bli voksen»:

Jeg forventer at jeg skal bli en bedre versjon av meg selv. Få mer kunnskap, bedre holdninger og vilje til samarbeid.

(Andreas, 19)

Han forteller videre at dette er en utvikling han gleder seg til, og at han forventer at denne kunnskap er noe han vil ha med seg livet ut. Han setter også et klart skille mellom den militærfaglige kunnskapen han trenger for å kunne utføre den videre tjenesten, og den personlige modningsprosessen han forventer vil finne sted.

4.2.3 – Faglig kompetanse

Noen av informantene opplyser om at de ser på førstegangstjenesten som et steg videre på deres personlige karrierestige. Det kan være at førstegangstjenesten er relevant i forbindelse med deres tidligere utdanning, eller at de oppdager nye interesser og muligheter mens de er i Forsvaret. Fellesnevneren for begge disse er at rekruttene her ser for seg at de kan sitte igjen med en form for fagkompetanse etter endt førstegangstjeneste.

I tillegg til at Forsvaret tar inn et stort antall lærlinger hvert år, så velger også noen lærlinger å gå inn i Forsvaret etter at de er ferdigutdannet. To av informantene i utvalget har valgt dette løpet, og en av dem begrunner valget slik:

Siden jeg har et fagbrev som kan være relevant for Sjøforsvaret, så håper jeg å få en stilling der jeg kan benytte meg av den kompetansen. Det tror jeg også vil kunne ha en positiv innvirkning for videre jobb.

(Ferdinand, 21)

Denne informanten valgte å ferdigstille fagbrevet sitt før han gikk inn i Forsvaret. For hans del, så har førstegangstjenesten alltid vært en del av planen og han forklarer at hans videre jobbmuligheter i Forsvaret er en sterk motivasjonsfaktor for å gjennomføre verneplikten. Han forteller at han ønsker å søke seg videre i Forsvaret etter førstegangstjenesten, og han håper at dette kan bli starten på hans karriere. Han betrakter det uansett som en god erfaring å ha med seg, og han forklarer videre at stillingen han nå skal ut i vil kunne bidra til at han også stiller sterkere på et sivil arbeidsmarked.

En annen informant forteller om en lignende situasjon, og hun forklarer at hun søkte seg til Sjøforsvaret i håp om at hun skulle få en stilling der hun kunne benytte seg av sin faglige kompetanse. Hun forteller at hennes tidligere erfaringer fra lignende stillinger har vært uheldige, og hun føler at hun hverken har fått utviklet sin faglige forståelse eller tilegnet seg relevant arbeidserfaring. Dette var også bakgrunnen for at hun sluttet i sin tidligere jobb, og oppsøkte en ny læringsarena i form av Forsvaret. Hun har nå fått stillingen hun ønsket seg, og forteller at hun gleder seg til å utvikle seg innenfor sitt fagfelt.

Det var derimot ikke så enkelt for henne i starten. Før hun visste hvilken stilling hun ville få, slet hun med å finne seg til rette i Forsvaret. Hun opplevde tjenesten som meningsløs og lite givende, da den var langt unna hennes kompetanseområde:

I starten skjønnte jeg ikke poenget med det vi drev med her. Hadde jeg liksom gitt fra meg muligheten til å jobbe og tjene penger et helt år for å stå opp klokken fem på morgenen, vaske og brette klærne mine?

(Karen, 21)

Hun forklarer at det å gå inn i Forsvaret var et bevisst valg fra hennes side, og at hun var klar over at hun måtte gi avkall på en sikker jobb og inntekt. Dette gjorde hun med håp om å få en stilling i Forsvaret der hennes fagkompetanse ville være relevant, og at hun samtidig ville kunne tilegne seg ny kunnskap og arbeidserfaring. Hun mener dette ville kunne sikre henne et godt faglig fundament tidlig i hennes karriere.

4.2.4 – Ansvar og anerkjennelse

Det siste temaet i denne kategorien tar for seg informantenes utsagn omkring det å få anerkjennelse, og det å ha muligheten til å kunne utgjøre en forskjell. For enkelte kommer dette til syne gjennom deres ønske om å kunne få bruke den kompetansen de allerede besitter, mens det for andre handler om å få tildelt mer ansvar. Som det fremkom i forrige avsnitt, så har to av informantene tatt et fagbrev som er ettertraktet i Forsvaret. De har hele tiden hatt en plan om å finne seg en stilling som er relevant for deres utdanning, slik at de kan benytte seg av deres fagkompetanse:

Jeg er veldig klar for å komme meg ut å gjøre en ordentlig innsats, særlig i forhold til den utdanning jeg ønsker å fortsette med. Jeg har mest lyst til å

fordype meg i faget mitt, og liksom få gjort et skikkelig stykke arbeid.

(Ferdinand, 21)

Informanten forteller at han gleder seg til å komme ut i ny stillingen, slik at han kan fortsette med det han er god på. Dette er fordi han har savnet det å kunne bruke kompetanse sin, og fordype seg i ulike fagrelaterte arbeidsoppgaver. Han gleder seg til å komme seg videre til nytt tjenestested, da han til tider har opplevd rekruttskolen som svært hierarkisk. Han forventer at det vil bli en flatere struktur på det nye tjenestestedet, og han gleder seg til å være en del av et team der alle er avhengige av hverandre.

Lignende uttalelser finner vi igjen hos den andre informanten som har et fagbrev. Også hun gleder seg til å komme seg ut i en stilling hvor hun kan få bruk for sin faglige kompetanse:

Det er liksom det at det blir stilt krav til meg og min kompetanse da. Det er det som motiverer meg.

(Karen, 21)

Tidligere i intervjuet forteller hun at hun har opplevd deler av tjenesten på rekruttskolen som mindre relevant for det hun skal gjøre, da hun hele tiden har hatt en klar formening om hvilken stilling hun ville ha. Hun forklarer videre at det ikke kun handler om det å inneha en særlig kompetanse, men at hun savner det å oppleve at andre har bruk for henne:

Jeg har egentlig alltid følt meg ganske flink i faget mitt, særlig i forhold til det vi har gjort her. Jeg gleder meg liksom til å stå fast på noe jeg kan da. Liksom føle at folk trenger meg.

(Karen, 21)

I denne uttalelsen påpeker hun at det handler om både ansvar og kompetanse. For hennes del, så forklarer hun at hun ønsker å være ettertraktet, og føle at andre må komme til henne for å få svar. Hun påpeker også det at hun vil ha mer ansvar, slik at hun får en funksjon der andre er avhengig av henne.

En annen informant kommer med en lignende uttalelse. Hun har fått vite at hun skal på et kurs før hun skal videre til neste tjenestested, og forteller at hun er svært spent på det hun nå skal gjennom:

Jeg kjente liksom at ting endret seg litt etter at jeg fikk vite litt om det kurset jeg skal på videre. Det er et veldig viktig kurs, og jeg kommer til å få mye mer ansvar. Så motivasjonen min har blitt litt sånn at jeg skal passe på noen da. Det er liksom ikke min egen vinning lengre, det er mer det at jeg skal gjøre noe for noen andre. At noen er avhengig av at jeg presterer.

(Silje, 19)

Her forklarer informanten at hun opplever det å få tildelt ansvar som motiverende. Hun forklarer at hun etter kurset skal ut i en stilling der andre er avhengige av at hun gjør jobben sin, og at dette er noe hun gleder seg til. Når hun skal utdype dette, forklarer hun at hun i starten av rekruttskolen ble motivert av at alt var nytt og spennende. Nå mener hun at det er ansvar som motiverer henne, og hun føler hun har fått en «mer voksen motivasjon» i løpet av de åtte ukene hun har vært i Forsvaret.

Det er flere av informantene som beskriver opplevelsen av å ha ansvar som noe positivt:

Det å ha lært hvordan man skal behandle akuttskader gir deg en særlig trygghetsfølelse hvis det skulle oppstå en ulykke enten her eller sivilt. Men samtidig så er det på en måte en ansvarsfølelse som hviler over det igjen da. Og det har egentlig vært en deilig følelse. Å tenke at det her kan jeg hjelpe til med dersom en situasjon skulle oppstå.

(Lars, 20)

Her trekker informanten frem at det å inneha en særlig kompetanse gir ham en form for ansvar. Han beskriver dette som en «deilig følelse» og at kunnskapen gir ham en opplevelse av trygghet og selvtillit i hans arbeid. Den samme informanten forteller også om en hendelse med troppen, der alle skulle gi hverandre en positiv tilbakemelding:

Vi hadde en prisutdeling med hele troppen. Der fortalte alle hverandre hva de klarte bra, og hvilke styrker de hadde. Det var hyggelig å høre at folk hadde lagt merke til hva jeg er god på.

(Lars, 20)

Denne episoden beskriver hvordan en av informantene opplevde at med-rekruttene hans hadde lagt merke til ham, og hans innsats for gruppen. Det kan virke som om det finnes enkelte fellestrekk mellom disse to hendelsene, da de begge belyser områder der informanten føler han har fått anerkjennelse for sin innsats. Informanten forklarer også at han opplevde begge disse hendelsene som svært motiverende.

4.3 – Innsikt

Denne kategorien handler om hva slags *forventninger* informantene hadde til Forsvaret. Den tar også for seg informantenes tanker omkring videre *karrieremuligheter*, og hvorvidt de har opplevd at *forutsigbarhet* og *innsikt* har hatt en innvirkning på deres motivasjon. Sammen så kan disse temaene bidra til å danne et bilde på hva slags informasjon rekruttene besitter før de ankommer rekruttskolen, samt hvordan denne informasjonen kan være med på å påvirke oppfattelsen deres underveis i Forsvaret.

Etter å ha sett nærmere på informantenes uttalelser, så kommer det frem at mangelen på innsikt kan ha bidratt til å svekke enkeltes motivasjon. Dette har bakgrunn i at noen av informantene opplevde et misforhold mellom deres forventninger og det som faktisk møtte dem på rekruttskolen, og at dette bidro til at de mistriivdes. Disse rekruttene gjennomførte forventningsavklaringer med med-rekrutter og befal, og opplevde dette som svært motiverende.

En annen ting som går igjen hos informantene, er hvordan kunnskapen deres om den videre tjenesten har vært med på å påvirke motivasjonen deres. Det kommer frem at enkelte informanter har opplevd at det å få innsikt i den videre tjenesten har vært motiverende. Samtidig forklarer også en av informantene at mangel på informasjon og uforutsigbarhet har bidratt til å skape et stressende miljø. Dette funnet velger jeg å tolke slik at graden av innsikt man har, kan være med på å påvirke trivsel og motivasjon.

Enkelte av informantene forteller at de nå vurderer en karriere i Forsvaret. Det viser seg at et par av disse gikk inn i førstegangstjenesten med en håndfast plan på hvilke stillinger de ønsket seg, og hva de ønsket å få ut av verneplikten. Det er også noen av informantene som har blitt mer nysgjerrige på deres videre muligheter underveis.

4.3.1 – Forventninger

Det første temaet dreier seg i hovedsak om hvilke forventninger informantene hadde til rekruttskolen og førstegangstjenesten, og hvordan de har opplevd at disse har blitt

innfridd så langt. Informantenes uttalelser viser at de hadde ulike ideer om hva de forventet å møte i førstegangstjenesten. Disse uttalelsene varierer fra det å oppleve å ha totalt feil oppfatning, til det å ha en forventning som i stor grad stemte overens med den virkeligheten de møtte på rekruttskolen. For mange av informantene, så var en stor andel av disse forventningene knyttet til den fysiske trening de så for seg i Forsvaret:

Før jeg kom hit, så trodde jeg det fysiske ville være det tyngste. Men det var det ikke. Det var det psykiske. Alt det sosiale, og at du må stå på hele tiden.

(Karen, 21)

Her ser vi en uttalelse fra en av informantene som hadde en forventning om at hun ville oppleve de fysiske prøvelsene som mest utfordrende. Hun ble derimot overrasket når hun erfarte at hun klarte å henge med på det fysiske, og at hun endte opp med å føle at det psykiske og det sosiale var den største belastningen. Dette forklarer hun med at hun følte at hun måtte være «på» hele tiden, og at hun aldri fikk muligheten til å slå av bryteren og virkelig slappe av. En annen informant hadde lignende forventninger før innrykk:

Jeg var nervøs når jeg kom inn. Jeg trodde at alle ville være i god fysisk form her inne, og at det skulle være mer sentralt enn hva det viste seg å være.

(Lars, 20)

Også han forventet at det fysiske aspektet ved rekruttskolen skulle være mer krevende. Dette var noe informanten gruet seg til, da han selv mente han var i dårlig fysisk form ved innrykk. Denne forventningen påvirket ham i stor grad, og det førte til at han mistrivdes i omkring to uker. Han forklarer at han gikk til befalet for å fortelle dem om hvordan han hadde det. Under samtalen med befalet opplevde han å få en beskrivelse av hva som var forventet av ham. Så snart han fikk avstemt disse forventningene, så økte trivselen hans, og han fikk større selvtillit i hverdagen.

Den samme informanten forteller at han egentlig hadde planlagt å legge vekk alle forventningene sine før han ankom rekruttskolen:

Jeg forsøkte å ikke ha noen forventninger rundt det å komme hit. For det blir fort sånn at du gjør ting verre inne i hodet ditt. Men jeg hadde litt forventninger da.

(Lars, 20)

Her forklarer han at han i utgangpunktet hadde bestemt seg for å være påpasselig med å ikke skape for mange forventninger rundt det å dra inn i førstegangstjenesten. På tross av dette, dannet han seg en forventning om at han ikke ville være i stand til å henge med på de fysiske øktene. Som tidligere nevnt, så opplevde han dette som svært utfordrende, og han forklarer at det var grunnen til at han mistrivdes de første ukene på rekruttskolen.

En annen informant forteller at hun ikke var helt sikker på hva hun skulle forvente, men at hun var svært spent i møte med førstegangstjenesten. Hun hadde satt seg godt inn i den informasjonen som var tilgjengelige på nettet, og hun hadde hørt ulike ting fra vennene sine:

Det har overgått alle mine forventninger! Det har vært morsommere, mye mer lærerikt, men samtidig vanskeligere enn jeg hadde trodd.

(Silje, 19)

De fleste forventningene hun hadde var knyttet til det sosiale, og hun håpet å få seg gode venner under førstegangstjenesten. Dette opplever hun at hun har fått, og hun mener at det er det sosiale som har gjort at hun har trivdes. Hun sier at selv om hun hadde forventninger til det sosiale, så kunne hun aldri forventet seg noe av det hun har opplevd til nå.

En ting hun hadde hørt fra en av vennene sine, var at de hadde mye straff i form av fysiske trening i Forsvaret. Hun sier at hun gruet seg til dette, da hun mente at hun hadde et dårlig fysisk utgangspunkt:

Jeg hadde egentlig forventet det skulle være mer straff, men i stedet for å stå i ferdigstilling, så får du bare tilsnakk. Det syntes jeg egentlig er en fin måte å gjøre det på, for da får du det liksom forklart til deg.

(Silje, 19)

For hennes del, så endte dette opp med å bli enda en positiv opplevelse. Hun hadde gått rundt og gruet seg før hun ankom rekruttskolen, da hun forventet at de som ikke klarte å møte til tiden måtte gjennomføre trening som straff. Hun opplevde i stedet at de som kom for sent fikk tilsnakk, og at det ble med det. Igjen kommer det frem at en tilfeldig forventning kan bidra til at man gir seg selv et unødvendig dårlig utgangspunkt. Denne rekrutten hadde tidvis gruet seg til innrykk, og gått rundt med en forventning om å ikke mestre den daglige tjenesten.

Et annet fenomen som flere av informantene trekker frem, er at de ikke hadde forventet at det ville være så mye teoretisk undervisning i tjenesten. En av informantene forteller:

Jeg hadde ikke trodd det skulle være så mye skole og teori. Det har liksom vært litt skole med ukeslutt-prøver og masse klasseromsundervisning.

(Karen, 21)

Denne informanten forteller at hun ikke hadde sett for seg at det ville bli så mye klasseroms-undervisning og teoretiske prøver. Hun hadde en forventning om at undervisningen ville være mer praktisk rettet, og at de skulle være mer ute. Hun forklarer at hun hadde utfordringer med å henge med i starten, men at dette ble gradvis bedre underveis i rekruttskolen.

4.3.2 – Forutsigbarhet og innsikt

Som tidligere beskrevet, så har enkelte av informantene gått inn i førstegangstjenesten med få forventninger. De forklarer selv at dette skyldes manglende kunnskap om hvilke muligheter de har i Forsvaret, og at de dermed heller ikke har hatt noen plan for hva de ønsker å utrede under førstegangstjenesten. Da intervjuene gjennomføres har rekruttene vært i Forsvaret i nesten åtte uker, og flere av informantene påpeker at de i løpet av denne tiden har tilegnet seg kunnskap om hva de kan forvente seg de neste månedene.

En av informantene forklarer at han ikke er helt fornøyd med den stillingen han har fått, men at han uansett tenker å søke seg videre i Forsvaret etter endt førstegangstjeneste. Denne informanten forteller at han fortsatt er usikker på hva han ønsker å få ut av sin tid i Forsvaret. Samtidig er han klar på at han stortrives, og han har vært svært fornøyd med oppholdet han har hatt på rekruttskolen:

Jo mer du er her inne, jo mer kunnskap får du til ting. Det er så mange muligheter og veier å gå, og jeg får lyst til å prøve ut mest mulig. Jeg merker at jo mer tid jeg bruker her inne, jo mer lyst får jeg til å fortsette.

(Eirik, 19)

Han sier selv at han er nysgjerrig på de mulighetene som finnes for ham i Forsvaret, og at han har innsett at dette er en organisasjon han kunne tenke seg å fortsette i etter førstegangstjenesten.

Under noen av intervjuene fremkommer det at flere av informantene føler de har hatt liten kunnskap om hva de ulike stillingene og tjenestestedene har å by på. En av informantene forteller at han i utgangspunktet hadde sett seg ut en stilling, og var overbevist om at han kom til å få denne:

Da jeg fikk stillingen min, så ble jeg demotivert fordi det ikke var den stillingen jeg ville ha. Men etter at jeg har fått snakket med litt folk og funnet ut av hva jeg faktisk skal gjøre, så har motivasjonen min egentlig gått opp igjen.

(Andreas, 19)

Etter at han fikk vite hvor han skulle tilbringe resten av førstegangstjenesten, ble han svært demotivert. Han forteller at befalet hjalp ham med å finne informasjon om stillingen han skal ut i, og hvilke muligheter dette kan gi ham videre. Han forklarer at denne informasjonen motiverte ham på nytt, og at han nå gleder seg til å reise videre til neste tjenestested.

En av de andre informantene har vært gjennom en lignende prosess, da heller ikke han hadde satt seg tilstrekkelig inn i hvilke muligheter han hadde:

Jeg havnet egentlig på et sted jeg ikke ville være. Men etter at jeg fikk litt mer innsikt i det tjenestestedet, så innser jeg at det er perfekt for meg! Nå gleder jeg meg veldig.

(Ferdinand, 21)

Også denne informanten var overbevist om at han kom til å havne i den stillingen han hadde søkt. Men han forklarer at ettersom Forsvarets behov er styrende for fordelingen av vernepliktige, så endte han opp med å havne et sted hvor hans fagkompetanse var mer etterspurt. I utgangspunktet så opplevde han dette som svært demotiverende, men etter å ha satt seg inn i hvilke muligheter han hadde på det nye tjenestestedet, så innså han at dette var det stedet som egentlig passet ham best.

Noen av informantene mener at rekruttskolen har vært en god pekepinn på hva de kan forvente av resten av førstegangstjenesten:

Den stillingen jeg skal få, den er ganske lik den jeg har nå. Så det er ganske betryggende å vite at hverdagen blir lik den jeg allerede har satt meg inn i. Det blir litt som om jeg har blitt rutinert på en måte.

(Eirik, 19)

Denne rekrutten føler han har fått innsikt i hva resten av førstegangstjenesten vil bringe ham, og hvordan han kan forberede seg på dette på en fornuftig måte. Han uttaler selv at dette er en trygghet for ham, og at han forventer at han vil mestre den nye hverdagen. Videre forteller han også at mangelen på innsikt har blitt opplevd som et forstyrrende element i hverdagen på rekruttskolen:

Det er ofte man er uvitende rundt hva som skal skje. Den siste uken her, så har vi ikke fått noen plan på hva som skal skje, og det ukeprogrammet vi har fått blir ikke overholdt. Vi har ikke kontroll på hverdagen, og det oppleves som stressende og det skaper et stressende miljø.

(Eirik, 19)

Her påpeker informanten at de har liten innsikt i hva de skal fylle den siste uken med, og at det oppleves som stressende for rekruttene. Han følger opp dette med å si at han opplever mangelen på innsikt som unødvendig og slitsom, og at han til tider er uvitende rundt hva som skal skje, og hvor lenge de skal holde på.

En av de informantene som i utgangspunktet ikke var så motivert for førstegangstjenesten, forteller at også han opplevde å ikke være tilstrekkelige informert før innrykk. Etter at intervjuet egentlig er ferdig, spør jeg ham om han har noe mer på hjertet. Da svarer han dette:

Jeg tror det er mange som misforstår Forsvaret. Folk hjemme burde bli bedre informert om hva det vil si å være her inne. For det jeg sitter igjen med nå, og den erfaringen å ha vært her... Den er enestående. Det sitter folk hjemme som tror at dette er et sted vi løper rundt og graver i søla og leker krig. Men det er langt ifra sannheten!

(Lars, 20)

I uttalelsen hans kommer det tydelig frem at han er misfornøyd med den informasjonen han hadde fått før innrykk. Han forklarer at det har vært stort sprik mellom realiteten og den forestillingen han hadde av førstegangstjenesten, og han forteller om hvordan denne misoppfatningen var med på å ødelegge de første ukene på rekruttskolen. Nå er han svært motivert for videre tjeneste, men mener fortsatt at «folk hjemme» bør informeres bedre om hva Forsvaret faktisk driver med.

4.3.3 – Karrieremuligheter

I tillegg til at de med en spesialisert fagkompetanse finner en relevant stilling i førstegangstjenesten, så er det gjerne også noen av rekruttene som finner enkelte fagområder interessante. De skal igjennom en rekke leksjoner på rekruttskolen, og disse varierer i alt fra etikk og førstehjelp, til våpenhåndtering og fysisk trening. Leksjonene er gjerne rekruttens første møte med de ulike fagområdene, og de kan skape en nysgjerrighet som senere utvikler seg til å bli en interesse. En av informantene forteller:

Jeg tenker at den stillingen jeg nå har fått åpner noen muligheter for meg videre i det sivile liv. Jeg syntes liksom det er viktig å få noe igjen for førstegangstjenesten. For min del så kan dette bli en mulig karrierevei!

(Per, 18)

Tidligere i intervjuet fortalte han at dette var en stilling han i utgangspunktet ikke var så fornøyd med å få tildelt, men at han i løpet av rekruttskolen fikk informasjon som gjorde at han nå er mer positivt innstilt. Som han selv forklarer, så har han hele tiden hatt et ønske om å sitte igjen med noe mer håndfast etter førstegangstjenesten. Han har derfor opplevd det som svært motiverende å kunne se en mulig karrierevei i den stillingen han nå skal besitte.

Etter åtte uker på rekruttskolen er det flere av informantene som ser for seg at Forsvaret kan bli en mulig arbeidsgiver etter førstegangstjenesten. To av disse forteller at de egentlig ikke visste så mye om Forsvaret før de ankom, og at de ser på førstegangstjenesten som en mulighet til å lære mer om organisasjonen:

Etter førstegangstjenesten ønsker jeg å søke opptak videre i Forsvaret. Så jeg skal bruke tiden min til å lære mest mulig om Forsvaret, og bli kjent med folk som kan litt.

(Andreas, 19)

Denne informanten forteller at han ønsker å bruke tiden i førstegangstjenesten til å lære mer om hvilke muligheter han har videre i Forsvaret, og om hvordan han best mulig kan benytte seg av disse. Han forklarer at han forsøkte å søke informasjon i forkant av innrykket, men han syntes det var vanskelig å finne gode svar på det han var usikker på. Han valgte derfor å gå inn i førstegangstjenesten med åpent sinn, og se hvorvidt Forsvaret ville fange hans interesse underveis.

En annen informant forteller at han også gikk inn i førstegangstjenesten med få forventninger, og at han egentlig ikke hadde vurdert videre karrieremuligheter i Forsvaret. Han forklarer at han var usikker på hvordan han ville reagere på den nye tilværelsen, og at han egentlig ikke hadde noen forventninger om å trives. På tross av det, fant han seg godt til rette på rekruttskolen, og når han nå blir spurt om hva han tenker å gjøre etter førstegangstjenestene, uttaler han:

Jeg ønsker å søke meg videre i Forsvaret. Jeg håper at førstegangstjenesten kan bli et godt grunnlag for en videre søknad.

(Lars, 20)

Underveis i intervjuet legger han frem flere mulige karriereveier innenfor Forsvaret, og det kommer tydelig frem at han opplever en sterk tilhørighet til organisasjonen. Informanten forklarer at det er kulturen som har gjort størst inntrykk på ham, og at han virkelig føler seg hjemme her. Han forteller at han blir inspirert av å se hvordan de ansatte jobber sammen, og at han selv kunne tenke seg å jobbe i dette miljøet.

4.4 – Ukategorisert

Denne kategorien omhandler de funnene som ikke kunne kategoriseres inn i noen av de andre kategoriene.

4.4.1 – Fysiologiske behov

Dette temaet dreier seg i hovedsak om hvorvidt informantene har opplevd at deres fysiologiske behov har blitt tilfredsstilt. Variasjonen i rekruttene uttalelser gjør det klart at rekruttene har en ulike oppfatning av hvordan deres behov har blitt møtt. En av informantene forteller om hvordan feltuka hadde en innvirkning på hans motivasjon:

Jeg tror jeg nådde bunnpunktet da vi måtte ha en så lang lørdagstjeneste etter feltuka. Da hadde vi nesten ikke sovet og spist lite, og jeg var psykisk sliten.

(Eirik, 19)

Opplevelser som beskriver sult og mangel på hvile, finner vi igjen hos flere av informantene. Disse opplevelsene er også gjerne knyttet til feltuka, hvor rekruttene har lang tjeneste og sover ute i telt over flere dager. Under disse forholdene beskriver flere av informantene at de opplevde at både humøret og motivasjonen sank.

I hverdagen påpeker også noen av rekruttene hvordan det har vært krevende å «være på» over lengre perioder, og at de tidvis har følt at de har fått for lite tid til hvile. Det påpekes at det i starten av oppholdet var mye informasjon som skulle prosesseres, og at tjenesten derfor opplevdes som mer hektisk. Utover i rekruttperioden følte flere av informantene at dette falt på plass. De forteller at de opplevde mindre stress og fikk gradvis mer overskudd i hverdagen. Det virker som det her er delte meninger blant informantene, da flere også påpeker hvordan de var positivt overrasket over fokuset på mat og hvile fra start:

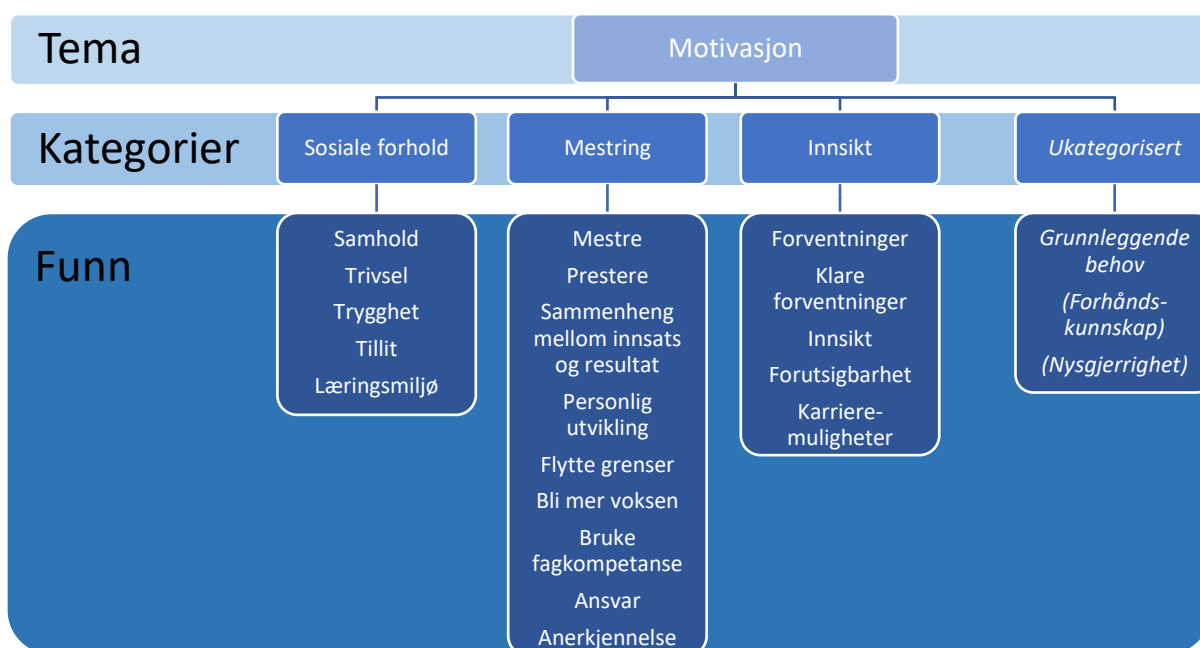
Jeg forventet at vi skulle få mye dårligere tid på å dusje og spise og sånne ting. Vi får god tid til å spise og få i oss næring. Nok søvn har det også vært veldig mye fokus på.

(Lars, 20)

Det virker som at de ulike informantene har hatt et ulikt behov. Det virker også som at det å oppleve å få ens fysiologiske behov dekt er en svært viktig trivselsfaktor for rekruttene.

4.5 – Oppsummering

For å gjøre disse funnene mer oversiktlige har jeg valgt å oppsummere dem i form av en figur (Figur 1).



(Figur 1)

I denne oversikten har jeg kategorisert tematikken i informantenes uttalelser. Bakgrunnen for denne fremstillingen er at det bidrar til å skape et entydig skille mellom de ulike kategoriene.

Som det fremkommer i figuren (Figur 1), så har tre av funnene ikke latt seg kategorisere. Jeg har valgt å fjerne to av disse ved å sortere de inn under annen tematikk. Bakgrunnen for dette var at disse temaene var vanskelige å definere, lite utfyllende, og derfor også krevende å belyse. Funnene som omhandlet *forhåndskunnskap* har blitt sortert inn under *forutsigbarhet og innsikt* og *forventninger*, og de som omhandlet *nysgjerrighet* har blitt sortert inn under *forutsigbarhet og innsikt*.

Grunnleggende behov har jeg valgt å ikke utforske dypere, da dette funnet ikke omfattes av studiens teoretiske rammeverk. Det ville vært interessant å belyse funnene fra dette temaet fra et annet teoretiske utgangspunkt, for eksempel gjennom Maslows teori om menneskelige behov (Maslow, 1943).

5.0 – Drøfting av funn

I dette kapitlet ønsker jeg å belyse funnene fra intervjuene ved å benytte meg av de teoretiske perspektivene som blir presentert tidligere i oppgaven. Jeg vil se på hvorvidt disse to teoriene kan forklare funnene som fremkom i intervjuene, og i hvilken grad disse funnene stemmer overens med teoriens beskrivelser. Kapittelinnledning er strukturert etter tematikken i funnene, og tar for seg temaene: *sosiale forhold, mestring og innsikt*.

5.1 – Sosiale forhold

Informantene beskriver samholdet de har opplevd på rekruttskolen som den mest fremtredende trivsels- og motivasjonsfaktoren. De mener at de har etablert svært sterke relasjoner på kort tid, og at dette har overgått de forventningene de hadde før innrykk. Ryan og Deci (2002) trekker frem tilhørighet som en viktig faktor, og ifølge selvbestedelsesteorien er det en sentral del av å kunne føle seg motivert. Det å få tilfredsstilt sitt behov for tilhørighet, tillit og trygghet er ifølge Ryan og Deci (2002) helt essensielt for å kunne trives. Rekruttene har forlatt deres trygge omgivelser, og er nå helt avhengige av å danne nye relasjoner dersom de ønsker å få tilfredsstilt sitt tilhørighets-behov.

Ryan og Deci (2002) understreker også viktigheten av at man blir akseptert som den man er for at tilhørigheten til en gruppe skal kunne føles ekte. På rekruttskolen er det kun de færreste som kjenner noen andre fra før av, og det er nesten ingen av rekruttene som har noen form for militær erfaring. Dette skaper et slags «like barn leker best»-prinsipp, noe som danner et svært godt grunnlag for en homogen gruppedynamikk. Ryan og Deci (2002) mener at gruppehomogeniteten gjør det enklere for de ulike individene i gruppen å oppleve tilhørighet. Samtidig kan dette gjøre at de sosiale relasjonene som etableres på rekruttskolen oppleves som svært sterke.

Skal vi derimot forsøke å legge Banduras teori om mestringsforventning til grunn, så må forklaring på hvorfor de mellommenneskelige forholdene oppleves som motiverende ha sitt utspring i rekruttens forventninger (Bandura, 1989). Flere av informantene forklarer at de har store forventninger knyttet til det sosiale aspektet ved rekruttskolen, og at de hadde hørt om flere bekjente som hadde fått seg svært gode venner på Madla. Ettersom det er få av informantene som har flyttet hjemmefra tidligere, kan det være vanskelig for dem å forutse i hvilken grad de vil mestre det å finne seg til rette i et nytt sosialt miljø. Ettersom rekruttene ikke har noen forventninger om å mestre de mellommenneskelige forholdene på rekruttskolen, så vil opplevelsen av å mestre det sosiale aspektet kunne gi dem en enorm mestringsfølelse og skape følelsen av trygghet og trivsel (Bandura, 1989, 1995). Denne mestringsfølelsen kan videre knyttes til behagelige fysiologiske reaksjoner, og knytte positive følelser og opplevelser til de mellommenneskelige relasjonene. Ettersom flere av informantene beskriver at det sosiale har overgått deres forventninger, så kan det være at det er denne mestringsfølelsen som forklarer hvorfor de sosiale relasjonene har gjort så sterkt inntrykk på enkelte informanter. På tross av at Banduras teori om mestringsforventning kan belyse hvorfor sosiale forhold oppleves som motiverende, så vil jeg påstå at det ikke gir oss en forklaring som beskriver hele bildet.

Jeg vil hevde at Ryan og Decis (2002) selvbestedelsesteori gir en mer utfyllende forklaring på hvordan sosiale forhold kan påvirke motivasjon, og at det gir en god beskrivelse av hvorfor de mellommenneskelige forholdene fremstår som den viktigste trivselsfaktoren. Ifølge deres selvbestedelsesteori, så beskrives integrert ytre motivasjon som en av de sterkeste motivasjonsformene. De forklarer at denne oppstår i miljøer hvor man har en sterk tilhørighet, gjerne i form av unik organisasjonskultur,

språk eller uniformer. Forsvaret kan kjennetegnes som en slik organisasjon, og deres tydelige formulerte verdier og kultur, danner et ytre verdsett som det er svært enkelt for rekruttene å ta til seg. Det kan derfor være at opplevelsen av å høre til i en slik kultur er det som har motivert informantene, og at det kan forklare hvorfor de sitter igjen med et så sterkt positivt inntrykk av de sosiale forholdene på rekruttskolen.

5.2 – Mestring

Flere av informantene forteller at de har blitt motivert av å mestre ting de aldri før har drevet med. Informantene trekker frem eksempler ifra alt fra skyting, til idrett og førstehjelp. En ting som kommer frem under intervjuene, er at informantene ofte velger å trekke frem eksempler fra arenaer de ikke hadde noen forventning om å mestre. Det er gjerne ting de aldri har prøvd før, eller ting de var svært usikre på, som har gitt dem den sterkeste mestringfølelsen. Bakgrunnen for dette kan være at det er disse aktivitetene de hadde minst forventning om å mestre. Her hadde de få autentiske mestringserfaringer, noe som gjorde det vanskelig for dem å forutse hvordan de ville prestere. Dersom de skulle oppleve å mestre disse aktivitetene, så ville dette kunne gi dem en forhøyet mestringfølelse. Dette kommer av at de har lykket med en øvelse de i utgangspunktet ikke hadde forutsetninger for å mestre. Banduras (1989) teori om mestringforventning gir en god beskrivelse av hvordan mestringserfaringer kan påvirke rekruttens motivasjon og videre forventning om å mestre. Ifølge Bandura (1989) vil det å mestre omfattende oppgaver som krever mye innsats, øke motivasjonen mer enn hva det å mestre enkle oppgaver ville gjort. Dette fenomenet kan forklare hvorfor informantene velger å begrunne deres økte motivasjon med eksempler hvor de har mestret oppgaver de var usikre på.

Et annet element som ifølge Bandura (1989) kan ha en innvirkning på motivasjon, er oppmuntring fra signifikante andre. Som informantene selv forteller, så virker det som om de færreste av dem hadde noen militær erfaring, samtidig som de føler de har mestret de utfordringene de møtte på rekruttskolen. Flere av dem trekker frem at befalet deres har spilt på lag og støttet dem underveis, noe som kan beskrives som en form for oppmuntring fra befalets side. Ettersom enkelte av informantene omtaler befalet som rollemodeller, så gir det dem en form for forhøyet rolle. Dette bidrar til at deres verbale oppmuntring har en sterkere effekt, og vil videre kunne øke rekruttens mestringforventning. Befalets funksjon som motivator vil også kunne begrunnes gjennom at de har fulgt opp rekruttene fra start, og opparbeidet en form for tillitsrelasjon. Dette kan gi rekruttene økt tro på at de skal klare å møte Forsvarets målsetning, gjennom å følge det utdanningsprogrammet befalene har satt opp.

Her virker det i tillegg som at befalene har klart å skape en arena hvor innsats er det som belønnes. Enkelte av informantene trekker frem dette, og de forklarer hvordan det har vært med på å motivere dem. Et slikt læringsmiljø åpner også for at alle rekruttene har den samme muligheten til å prestere, på tross av at de har ulike utgangspunkt. Utover at dette skaper et læringsmiljø hvor innsats blir belønnet, så bidrar det også til å skape gode forutsetninger for rekruttens videre utvikling. Det gir dem et fundament der de har erfart at innsats fører til mestring. Dette stemmer overens med det Bandura (1989) hevdet om at mestringserfaringer har betydning for innsatsen man legger ned. Enkelte av informantene beskriver selv dette fenomenet. De forklarer at de har blitt motivert av å legge mer innsats i arbeidet sitt, da de føler det har bidratt til en synlig progresjon. En slik progresjonen omtaler Bandura (1989) som autentisk mestringserfaring, og han forklarer den som den sterkeste kilden til videre mestringforventning og motivasjon.

Som tidligere nevnt, så stiller de fleste rekruttene med et tilnærmet likt faglig utgangspunkt i et læringsmiljø der det fokuseres på innsats. Utover at befalet og medrekrutter motiverer gjennom oppmuntring, så vil det også kunne oppleves som motiverende å samarbeide med personer som har samme forutsetninger som en selv. Banduras (1989) forklaring på hvordan vikarierende mestring kan påvirke motivasjon, forteller oss at dersom man ser andre utøvere mestre en oppgave, vil man selv få en økt forventning om å mestre den samme oppgaven. På rekruttskolen skal rekruttene gjennom flere ulike oppgaver, og det at rekruttene får se rekrutter fra forskjellige tropper mestre disse oppgavene vil gi dem økt tro på egen mestring. Ifølge Bandura (1989) vil det å observere andre utøvere kunne gi økt mestringsforventning, noe som igjen vil kunne føre til opplevelsen av å være motivert for videre tjeneste. Han forklarer også hvordan den effekten forsterkes dersom *modellen* man observerer har et tilnærmet likt utgangspunkt som en selv.

På tross av at Banduras (1989) teori om mestringsforventning gir en særdeles god forklaring på hvordan ulike mestringserfaringer kan påvirke motivasjon, så kan muligens Ryan og Decis (2002) teori om selvbestemmelse supplere denne forklaring. Ettersom rekruttene nå opplever at Forsvaret stiller krav til dem, så vil deres naturlige behov om tilhørighet sørge for at de ønsker å etterleve disse kravene. Det stilles krav til rekruttens innsats, og det forventes samtidig at de klarer å følge rekruttskolens progresjon. De vil derfor oppleve en integrert ytre motivasjon til å tilegne seg den kunnskapen og kompetanse som kreves for å kunne følge progresjonen, og kjenne på en ektefølt tilhørighet til Forsvaret. Det å tilegne seg riktig kompetanse, og dermed kunne tilfredsstille krav og føle tilhørighet, kan derfor bli en sterk motivasjonsfaktor for både rekruttskolen og videre tjeneste i Forsvaret.

5.3 – Innsikt

Banduras (1989) teori om mestringsforventning kan forklare hvordan mangel på informasjon kan bidra til stress og fall i motivasjonen. For at man skal kunne forvente å mestre en oppgave, er det viktig å ha kjennskap til oppgavens omfang, og egne forutsetninger. Dersom manglende informasjon fører til at man ikke er kjent med hvilke oppgaver man står overfor, så vil det være vanskelig å gjøre seg kjent med hvilke forutsetninger som faktisk kan være relevante for å løse oppgavene. Ifølge Bandura (1989) vil en lavere mestringsforventning føre til lavere motivasjon, noe som videre vil kunne føre til mistriivsel. Derfor vil mangel på kunnskap om de oppgavene som skal løses kunne oppleves som stressende og ubehagelig.

Flere av informantene påpeker også at de opplevde et misforhold mellom deres forventninger, og det som faktisk møtte dem på rekruttskolen. Enkelte forklarer at de opplevde dette som svært utfordrende, og at de faktisk hadde lyst til å avslutte førstegangstjenesten. Her var det igjen mangelen på innsikt som gjorde at enkelte rekrutter mistriivdes. Ettersom disse informantene forberedte seg til rekruttskolen med utgangspunkt i de forventningene de hadde, så blir det et misforhold mellom forventning og realitet. Når informantene da møter utfordringer de ikke er forberedt på, så vil de oppleve å ha en lavere forventning om å mestre dem. Igjen, så vil slike erfaringer kunne føre til en lavere motivasjon, og oppleves som en stressende eller ubehagelig situasjon (Bandura, 1989).

Denne opplevelsen av stress vil kunne føre til at rekruttene ønsker å unngå situasjonen i fremtiden. Bandura (1995) forklarer at stress er en uønsket fysiologisk reaksjon som kan påvirke utøverens forventning om mestring. Dette skjer gjennom at stress får utøveren

til å betvile sin mestringsevne, noe som gjør at sannsynligheten for å lykkes minsker. Ifølge Bandura (1989) vil dette videre svekke utøverens prestasjon. På denne måten, så kan Banduras teori om mestringsforventning gi et godt svar på hvordan stress og mangel på innsikt, kan påvirke både motivasjon og trivsel i en negativ retning.

Skal vi derimot ta utgangspunkt i Ryan og Decis (2002) teori om selvbestemmelse, så ser vi at mangel på innsikt kan gjøre det opplevde handlingsrommet mindre. I funnene fremkommer det at flere av informantene tidvis har savnet informasjon, og at de har opplevd dette som både stressende og demotiverende. Enkelte forteller om manglende innsikt i hverdagen, mens andre forteller at de ikke hadde nok informasjon om mulighetene deres videre i Forsvaret. I begge disse tilfellene er manglende kunnskap og innsikt med på å begrense deres handlingsalternativer og påvirkningskraft. I Ryan og Decis (2002) teori om selvbestemmelse er opplevelsen av både handlingsalternativer og påvirkningskraft viktige faktorer for å kunne oppfatte seg selv som autonom og kompetent. Dersom rekruttenes handlingsalternativer og påvirkningskraft reduseres, så vil opplevelsen av selvbestemmelse også synke. En konsekvens av dette vil være at rekruttenes motivasjon faller, noe som videre kan oppleves som både ukomfortabelt og stressende for rekruttene.

6.0 – Avslutning og konklusjon

Denne studien har fokusert på å avdekke hvilke erfaringer fra rekruttskoleperioden som oppleves som motiverende for resten av førstegangstjenesten. Dette har blitt gjort i samarbeid med rekruttskolen, KNM Harald Haarfagre i Stavanger. Informantene som deltok i prosjektet var vernepliktige som var inne til førstegangstjenesten, og som nettopp hadde fullført rekruttskoleperioden. Innledningsvis ble følgende problemstilling presentert:

«Hvilke forhold opplever rekrutter som betydningsfulle for egen motivasjon for resten av førstegangstjenesten?»

I studien har jeg sett på hvilke forhold som kan ha en innvirkning på rekrutters motivasjon for resten av førstegangstjenesten. Dette har jeg gjort ved å intervju informanter om deres forventninger til førstegangstjenesten, og deres opplevelse av rekruttskolen. Disse uttalelsene har deretter blitt kategorisert og sortert. Videre har jeg forsøkt å belyse funnene gjennom å benytte meg av et teoretisk rammeverk bestående av Banduras teori om mestringsforventning, og Ryan og Decis teori om selvbestemmelse. Følgende tematikk dukket opp under kategoriseringen av funnene, og har vært utgangspunkt for analyse og drøfting: *sosiale forhold, mestring og innsikt*.

6.1 – Studiens funn

De sosiale forholdene har spilt en viktig rolle for flere av informantene. Informantene forklarer hvordan samholdet har overgått deres forventninger, og hvordan det har bidratt til å motivere dem, og gitt dem en trygghet under oppholdet på rekruttskolen. Under kategoriseringen fremstår de sosiale forholdene som den mest sentrale trivselsfaktoren for flere av rekruttene, og det virker som om de mellommenneskelige relasjonene er det som i størst grad har bidratt til å gjøre rekruttskolen til en positiv opplevelse. Det er flere av rekruttene som forklarer hvordan samholdet har skapt trivsel, og styrket deres motivasjon for videre tjeneste.

Flere av informantene beskriver opplevelsen av å mestre nye ting som motiverende. De trekker gjerne frem episoder der de har prestert bedre enn forventet, eller hvor de har mestret oppgaver de ikke har hatt noen forventninger om å mestre. Det virker også som at oppmuntring fra medrekrutter og befal har bidratt til å øke informantenes mestringsforventning. Enkelte forteller at de motiveres av tanken på at de nå skal ta i bruk deres ny-erverdte kunnskap og ferdigheter, og at de gleder seg til å møte nye utfordringer på deres kommende tjenestested.

For noen av informantene så virker det som om mangel på innsikt, og feilaktige forventninger har bidratt til å svekke deres motivasjon. De forklarer at uforutsigbarhet og feilinformasjon gjorde dem usikre på hva de burde forvente, og at dette har vært med på å senke deres forventninger om å mestre enkelte aktiviteter. Noen av rekruttene erfarte også at deres forventninger ikke stemte overens med realiteten, og at de dermed opplevde å ikke være godt nok forberedt til rekruttskolen. Informantene beskriver disse opplevelsene som stressende, og enkelte forklarer at det førte til at de tidvis mistrivedes. Disse informantene forklarer videre at opplevelsen av å mistrives forsvant etter en forventningsavklaring med enten befal eller med-rekrutter.

6.2 – Studiens mulige implikasjoner

Funnene fra denne studien belyser enkelte faktorer som danner grunnlag for å reflektere omkring videre arbeid med rekruttutdanning. Det å finne trygghet i mellommenneskelig

relasjoner fremstår som en faktor som er helt avgjørende for rekruttene trivsel. Gjentatte ganger forklarer informantene hvordan de sosiale forholdene har bidratt til å motivere dem underveis i rekruttskolen, samtidig som det nå motiverer dem for videre tjeneste. Når man legger de teoretiske perspektivene til grunn, så kommer det frem at det kan være hensiktsmessig å tilrettelegge på en måte slik at rekruttene raskt får en sosial tilhørighet, og opplever rekruttskolen som en trygg læringsarena. Dette vil kunne bidra til å skape en bratt læringskurve, gi dem større tro på egen mestring og bedre deres generelle prestasjoner.

Viktigheten av å skape en arena hvor rekruttene kan oppleve mestringsfølelse synes også å være meget fremtredende. For å oppnå dette kan det være hensiktsmessig å skape et læringsmiljø der man verdsetter innsats over resultat. Gjennom å fokusere på innsats, så vil rekruttene i større grad oppleve at de har mulighet til å leve opp til de forventningene som stilles. Dette vil gjøre at forskjellene mellom de ulike rekruttene forutsetninger minimeres, og bidra til å gi rekruttene et felles utgangspunkt for å kunne prestere. Det kan også bidra til å skape et læringsmiljø hvor rekruttene opplever mestring gjennom å legge ned et godt stykke arbeid. Et slik læringsmiljø vil kunne øke rekruttene mestringsfølelse, bidra til at de legger inn en god innsats og motivere dem til å fortsette, selv om de skulle møte motstand. Denne effekten kan forsterkes gjennom verbal oppmuntring fra befal og medrekrutter, dersom det også her fokuseres på innsats, og ikke resultat.

I funnene fra denne studien, så virker det også som at flere av informantene opplever utfordringer knyttet til manglende kunnskap og innsikt. Dette understreker viktigheten av å ha innsikt i oppgaver som skal utføres, da det kan bidra til å gi utøveren en sterkere forventning om å mestre dem. Enkelte av rekruttene forklarer at det å ikke vite hva som skulle skje, og det å oppleve at forventningene ikke stod til realiteten, var stressende og opplevdes som ubehagelig. For enkelte, så førte dette også til at de mistrivdes under de første ukene på rekruttskolen. De informantene som uttalte seg om dette, beskriver også hvordan samtaler med med-rekrutter og befal bidro til å øke deres forståelse og innsikt. Gjennom å avstemme forventningene deres overfor hverandre og befal, så fikk de et bedre innblikk i hva som var forventet av dem, og hvordan de kunne møte disse forventningene. Rekruttene opplevde dette som en form for forventningsavklaring, hvor de merket at mestringsforventningene deres økte. Det understrekes hvor viktig det er å sørge for at alle er innforstått med hva som forventes av dem, og legge til rette for eventuelle forventningsavklaringer dersom det skulle behøves.

6.3 – Videre forskning

Dersom det skal gjennomføres videre forskning på denne tematikken, så kan forskningen ta for seg minst ett av to formål. Det kan da være at man ser behov for å benytte seg av et annet teoretisk rammeverk. På den måten kan man belyse funnene fra flere vinkler, og avdekke flere ulike nyanser. En slik inngang vil kunne supplere denne studien, og bidra til å etablere en mer helhetlig forståelse av tematikken.

En annen spennende studie ville vært å følge de samme informanter over en lengre periode. Det vil kunne åpne for intervjuer eller observasjoner før, underveis og etter rekruttskolen, og gjøre at man kan danne seg et bedre bilde på rekruttene opplevelser av både rekruttskolen, samt resten av førstegangstjenesten. En slik studie vil være et mer omfattende forskningsprosjekt, men vil samtidig kunne gi en dypere innsikt i hvilke forhold som kan være med på å påvirke rekruttene videre motivasjon.

7.0 – Referanser

- Ariani, D. (2017). Do social relationship affects motivation? *Advances in Management and Applied Economics*, 7(3), 63-91. Hentet fra https://search.proquest.com/docview/1890809423?rfr_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimo
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychological Association*, 44, ss. 1175-1184. doi: 10.1037/0003-066X.44.9.1175
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. I A. Bandura (Red.), *Self-efficacy in changing societies* (ss. 1-45). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), ss. 75-78. doi: 10.1111/1467-8721.00064
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing*. New York, USA: Oxford University Press.
- Corlett, S., & Mavin, S. (2018). Reflexivity and researcher positionality. I C. Cassell, A. L. Cunliffe & G. Grandy (Red.), *The sage handbook of qualitative business and management research methods: History and traditions* (ss. 377-404). London, United Kingdom: SAGE Publications Ltd. doi: 10.4135/9781526430212
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, ss. 227-268. Hentet fra https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PiWhatWhy.pdf
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene, Oslo. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Floyd, A., & Arthur, L. (2012). Researching from within: External and internal ethical engagement. *International Journal of Research & Method in Education*, 35(2), ss. 171-180. doi: 10.1080/1743727X.2012.670481
- Hanson, T., Steder, F. B., & Kvalvik, S. N. (2016). *Hva motiverer til tjeneste i Forsvaret? - en innledende kvantitativ analyse av holdninger og adferd i Brigade Nord* (FFI-rapport 2016/01012). Hentet fra <https://www.ffi.no/publikasjoner/arkiv/hva-motiverer-til-tjeneste-i-forsvaret-en-innledende-kvantitativ-analyse-av-holdninger-og-adferd-i-brigade-nord>
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo, Norway: Gyldendal Norsk Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Oslo, Norway: Abstrakt forlag.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), ss. 370-396. doi: 10.1037/h0054346
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood. A comprehensive guide*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.

- Olaussen, B. S. (2013). Sosial kognitiv teori. I R. Karlsdottir, & I. H. Lysø (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: en innføring i pedagogisk psykologi* (ss. 209-229). Trondheim, Norway: Akademika forlag.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, ss. 54-67. Hentet fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202/pdf?md5=b9e2589a068cf7f9529c1bff165ddd55&pid=1-s2.0-S0361476X99910202-main.pdf>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. I E. L. Deci, & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of Self-Determination Research* (ss. 3-33). Rochester, United Kingdom: University of Rochester Press.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen, Norway: Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5.utg.). London, United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring - Teori og praksis*. Oslo, Norway: Universitetsforlaget.
- Skjeggstad, S. (2015, 5. august). Uniformeringseffekten [Blogginnlegg]. Hentet fra <https://forsvaret.no/karriere/rapport-fra-rekruttskolen/rapport3-uniformeringseffekten>
- Skjeggstad, S. (2016, 28. april). Etterpåklokskapens rekrutt [Blogginnlegg]. Hentet fra <https://forsvaret.no/karriere/rapport-fra-rekruttskolen/etterklokskap>
- Strand, K. R., & Stornæs, A. V. (2012) *Like barn leker best? - en kvantitativ studie av motivasjon og mangfold blant kvinner og menn som tar befalsutdanning* (FFI-rapport 2012/01442). Hentet fra <https://www.ffi.no/publikasjoner/arkiv/like-barn-leker-best-en-kvantitativ-studie-av-motivasjon-og-mangfold-blant-kvinner-og-menn-som-tar-befalsutdanning>
- Svartdal, F. (2018). Mestring. I *Store norske leksikon*. Hentet 29. mai 2020 fra <https://snl.no/mestring>
- Teigen, H. T. (2020). Motivasjon. I *Store norske leksikon*. Hentet 28. mai 2020 fra <https://snl.no/motivasjon>
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen, Norway: Fagbokforlaget.

8.0 – Vedlegg

Vedlegg 1

Norsk senter for forskningsdatas godkjenning av prosjektbeskrivelsen. Inneholder samtlige oppdateringer.

Vedlegg 2

Forsvarets høgskoles godkjenning av forskningsprosjektet.

Vedlegg 3

Samtykkeskriv og samtykkeerklæring.

Vedlegg 4

Intervjuguiden som ble benyttet under samtlige intervjuer.

Vedlegg 5

Sjef for soldatutdanning sin uttalelse omkring rekruttskolens målsetning.

8.1 – Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Vernepliktiges motivasjon for førstegangstjeneste

Referansenummer

958283

Registrert

22.01.2020 av Martin Jensen - martjens@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Christin Tønseth, christin.tonseth@ntnu.no, tlf: 73592872

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Martin Jensen, martin_jensen_1992@hotmail.com, tlf: 47888336

Prosjektperiode

24.02.2020 - 03.06.2020

Status

15.05.2020 - Vurdert

Vurdering (3)

15.05.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 15.05.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.05.2020. Behandlingen kan fortsette.

Prosjektansvarlig har blitt endret. Dokumentasjon ligger vedlagt under Tilleggsopplysninger.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

13.03.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 03.03.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 12.03.2020. Behandlingen kan fortsette.

Det har blitt tilegnet ny prosjektansvarlig i dette prosjektet. Den nødvendige dokumentasjonen har blitt lastet opp under Tilleggsopplysninger.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

28.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 28.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TAUSHETSPLIKT

Vi vil minne om at lærere er underlagt taushetsplikt og har ikke lov til å dele personopplysninger om elevene, eller komme med opplysninger som kan identifisere dem. Vennligst vær obs på dette under intervjuet og pass på at lærer kun omtaler elever på generelt grunnlag.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

8.2 – Vedlegg 2: Godkjennelse fra FHS



FORSVARET
Forsvarets høyskole

1 av 2

Vår saksbehandler
Bcrguild Boye, bboye@mil.no
+4723 09 57 55, 0510 5755
FHS/STAB/UTD FOU

Vår dato 2020-02-11
Vår referanse 2020/005937-002/FORSVARET/ 919

Tidligere dato **Tidligere referanse**

Til
Martin Jensen

Kopi til
SJØ/KNM HH

Tillatelse til å innhente opplysninger i og om Forsvaret til forskningsmål

1 Bakgrunn

Forsvarets høyskole (FHS) har mottatt din søknad av 30. januar 2020 om tillatelse til å innhente informasjon i og om Forsvaret til forskningsformål. Prosjektet det skal samles data til er en masteroppgave, og følgende problemstilling er oppgitt: «Hvordan kan ansatte ved en rekruttskole tilrettelegge tjenesten for å motivere rekrutter til resten av verneplikten?» Det skal gjennomføres intervju med rekrutter ved KNH Harald Haarfagre. Tillatelse fra avdelingen foreligger med e-post av 15. januar 2020 fra stabssjef Jens Hæreid.

2 Drøfting

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

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

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

3 Vedtak

Søknad om tillatelse til å innhente informasjon i og om Forsvaret til forskningsformål innvilges. Tillatelsen gjelder til prosjektslutt 15. mai 2020.

4 Vilkår for tillatelsen

Det er kun gitt tillatelse til innhenting av det datamaterialet som fremgår av søknaden. Data hentet fra Forsvaret skal ikke benyttes til andre formål enn den aktuelle masteroppgaven. Ved prosjektslutt skal alle data hentet fra Forsvaret slettes. Det skal sendes sluttmelding til FHS vedlagt masteroppgaven.

Sluttmelding sendes til datautlevering@fhs.mil.no

Postadresse
Postboks 800 Postmottak
2617 Lillehammer
Norge

Besøksadresse
Akershus festning, bygn 14 /
0015 OSLO
Norge

Sivil telefon/telefaks

Militær telefon/telefaks
99/0500 3699

Epost/ Internett
postmottak@mil.no
www.forsvaret.no

Vedlegg

Organisasjonsnummer
NO 986 105 174 MVA

Sven G. Holtmark
professor
leder av forskningsnemnda

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

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Vernepliktiges motivasjon for førstegangstjeneste”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske hvilke faktorer som kan påvirke vernepliktiges motivasjon for førstegangstjenesten. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å forsøke å få innsyn i hvilke forhold som kan ha en betydning for rekrutteres motivasjon for videre førstegangstjeneste. Dette vil bli gjort gjennom å intervju 7-10 rekrutter ved KNM Harald Haarfagre under deres siste uke på rekruttskolen. Forskningsspørsmålet som skal analyseres er «hvordan kan ansatte ved en rekruttskole tilrettelegge tjenesten for å motivere rekrutter til resten av rekruttskolen?». Dette er en studentoppgave i form av en mastergradsavhandling på studiet Master i Voksnes Læring ved NTNU. Rekruttskolen KNM Harald Haarfagre vil etter prosjektets slutt få tilgang på det ferdige produktet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget vil bli valgt ut med den hensikt å få variasjon i faktorer som alder, kjønn og forsvarsgren. Prosjektet vil bestå av omtrent 7-10 informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil bli intervjuet. Det vil ta ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine forventninger til førstegangstjenesten, din opplevelse så langt, og motivasjon for resten av førstegangstjenesten. Intervjuet og uttalelser vil bli anonymisert, og Forsvaret vil ikke ha tilgang til hverken råmateriale eller lydfiler fra prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Deltakelse i prosjektet vil på ingen måte kunne påvirke din tid videre i Forsvaret.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun student og veileder vil ha tilgang til råmateriale
- Transkriberte intervjuer vil lagres på låst maskin. I disse intervjuene vil ditt navn erstattes med en kode som lagres på egen navneliste som kun eksisterer i papirform.
- De eneste personopplysningene som lagres om deg er ditt navn, dette med den hensikt at det skal være mulig for deg å trekke deg fra prosjektet.
- Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg basert på dine uttalelser, og opplysninger som kjønn og forsvarsgren vil kun tas med i prosjektet dersom det er relevant for uttalelsene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai. Lydfiler fra intervjuet vil slettes så snart de er transkribert og anonymisert. Ved innlevering av prosjektet 15. mai vil navnelisten makuleres.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for pedagogikk og Livslang læring ved NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for pedagogikk og Livslang læring ved NTNU, ved Wenche M. Rønning, tlf: 735 92 871, e-post: wenche.m.ronning@ntnu.no.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, tlf: 930 79 038, e-post: Thomas.helgesen@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Wenche M. Rønning

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Vernepliktiges motivasjon for førstegangstjeneste», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine uttalelser kan nyttes i prosjektet
- at mine personopplysninger registreres og lagres frem til prosjektslutt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. mai

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.4 – Vedlegg 4: Intervjuguide

Tema	Tematiske spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Sette tonen	<ul style="list-style-type: none"> • Alder, sivilstatus • Hvor er du fra? 	
For-kunnskaper	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hva</i> visste du om Forsvaret og førstegangstjenesten før du ankom? • <i>Hvor</i> fikk du denne kunnskapen fra? 	<ul style="list-style-type: none"> • Bekjente/slektninger (spesifisert i forkant at dette er generelt) • På sesjon? (hvor lenge siden?) • Søkte informasjon på egenhånd (hvor?) • Forum/Internett
Motivasjon før innrykk	<ul style="list-style-type: none"> • Kan du beskrive hvor motivert du var for førstegangstjenesten når du ankom rekruttskolen? 	<ul style="list-style-type: none"> • I hvor stor grad hadde følgende faktorer betydning for ditt valg om å søke førstegangstjeneste? • Flytte hjemmefra • Partner Pos; slippe unna? eller neg trist å reise fra? Eller ingen romantisk relasjon) • Konkrete utdanningsplaner: usikker eller måtte settes på vent? • Jobb: Prøve å få tak i hvordan evt jobb spiller inn i vurderingen; stor eller liten betydning. • Overlappende interesser: Tidligere erfaringer med skyting, trening, HVU, førstehjelp?
Forventninger	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke forventninger hadde du til førstegangstjenesten og Forsvaret da du begynte på rekruttskolen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambisjoner: Hva ønsker du å få ut av/oppnå i førstegangstjenesten? • Karriere: Overlappende med potensielt yrkesvalg videre? Sanitet/sjåfør/idrettsassistent • Personlig utvikling: Bli mer voksen og tryggere på meg selv • Sosialt: Nye venner • Et "friår"?
Opplevelse så langt	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan har opplevelsen vært så langt? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan opplevde du å bli tatt i mot på rekruttskolen? • Hva har du lært? • Opplevelser av omgivelsene (både medrekrutter og befal) <ul style="list-style-type: none"> -trygge opplevelser/trivsel -ubehagelig opplevelser. • NB her er det viktig å få eksempler. • Opplevde du at det var viktig for rekruttskolen å ruste deg til å fullføre førstegangstjenesten?

Forventninger innfridd?	<ul style="list-style-type: none"> I hvilken grad opplevde du at rekruttskolen stod til de forventningene du hadde før du ankom? 	<ul style="list-style-type: none"> Ambisjoner: Har ambisjonene omkring førstegangstjenesten endret seg ila rekruttskolen? Karriere: Oppdaget nye interesser (også sivilt) eller muligheter for karriere i Forsvaret? Personlig utvikling: Erfaring så langt, og videre forventinger Sosialt: Samhold, samarbeidsevne? Krevende: Fysisk/psykisk, mestring?
Motivasjon for videre tjeneste	<ul style="list-style-type: none"> Hvor motivert føler du deg til resten av førstegangstjenesten? 	<ul style="list-style-type: none"> Ny innsikt: Muligheter, kunnskap, trivsel, trygghet Nye forventninger: Tjenesten, hverdagen, muligheter, sosiale, utvikling, Spennning/usikkerhet?
Eventuell endring i motivasjon	<ul style="list-style-type: none"> Vil du si at motivasjonen din for førstegangstjenesten har endret seg underveis i rekruttskolen? Evt: Hva er det som nå gjør deg motivert? Hvilke forhold har hatt betydning for den eventuelle endringen i din motivasjon for førstegangstjenesten? 	Konkretiseringer for å sikre info: <ul style="list-style-type: none"> Forutsigbarhet – Erfaringer fra rekruttskolen Sosial faktorer Innsikt/kunnskap Enkeltpersoner (befal/rekrutter) Interesser
Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> Er det noe du har tenkt på under intervjuet, som du nå ønsker å legge til? Hvordan opplevde du det å bli intervjuet? 	

8.5 – Vedlegg 5: Hensikten med rekruttskolen

Hensikten med rekruttskolen

Hensikten med rekruttskolen er å gi rekruttene de nødvendige ferdigheter, kunnskaper og holdninger for å kunne tjenestegjøre som soldat i det norske Forsvaret. I tillegg er en viktig del av rekruttskolen å gjøre rekruttene tilstrekkelig mentalt og fysisk robust til å kunne fungere som soldater i både fred, krise og krig. Det tilstrebes å gjøre overgangen fra sivilt til militært system så skånsom som mulig, men selv om dette gjøres med en gradvis strengere tilnærming, opplever mange denne overgangen som stor. De kan ikke fullt ut bestemme over egen hverdag lenger. En stor del av tjenesten som befal blir derfor å ivareta og lytte til rekruttene. Være en veileder, rådgiver og tillitsperson for hver enkelt er en stor del av det å være befal på en rekruttskole.

Rekruttene skal bli vant med å samarbeide og å jobbe i team, og å forstå alvoret i hva det i ytterste konsekvens kan bety å være soldat. Makkertjeneste (å stille opp for, og hjelpe hverandre) og utvikle en offervilje er et viktige begreper på rekruttskolen. Det at man er villig til å gi litt ekstra for andre fremfor å kun fokusere på egne behov.

Den første uken benyttes i stor grad på å dele ut utstyr, få ting på plass på rommene og lære seg helt grunnleggende hvordan Forsvaret fungerer. De skal benytte tiltale når de skal snakke med befal og de skal lære seg å hilse korrekt. De første ukene benyttes på å sørge for at rekruttene lærer seg grunnleggende å opptre i uniform. I den perioden får ikke rekruttene landlov- det vil si at de ikke får lov å forlate leir. De lærer da trygt å håndtere våpen, grunnleggende sanitet, sluttet orden (marsjering, oppstilling osv) og de gjennomfører fysiske tester. De lærer seg å brette klærne i skap og å vaske rom og å stille rom og eget materiell klart til inspeksjon. Etter uke 3 gis det normalt landlov (de får lov å forlate leir) men med klart definert tidspunkt for når de må være tilbake. Hensikten med dette er både for at rekruttene skal tvinges til å bli kjent med hverandre i innledende fase og at de ikke skal bruke opp all sin energi på å feste, men og for at de skal modnes og få en forståelse av hva det vil si å være militær og å bære uniform.

På rekruttskolen stilles det gradvis strengere krav. Fravikelse fra krav kan medføre konsekvenser for den enkelte. Rekruttene er underlagt et disiplinært system, der f.eks ordrenekt eller ordreunntatelse kan medføre en disiplinær reaksjon (trekk i tjenestetillegg (lønn), frihetsinnskrenkelse (at man ikke får forlate leir) eller mild eller streng irettesettelse (advarsel). Før disse tiltakene blir iverksatt vil rekrutter kunne få muntlig irettesettelse, eller «strekk» av befalet. Hensikten med disiplinær reaksjon på saker er en allmennpreventiv effekt. Det at andre og skal se at den type atferd ikke lønner seg.

I løpet av rekruttskolen blir rekruttene fordelt til tjenestested. Det vil si der de skal gjennomføre resten av sin førstegangstjeneste. Alle rekrutter får lov å komme med sine ønsker, og den enkeltes innsats, holdninger og egnethet tas med i vurderingen for hvem som skal tjenestegjøre i hvilken stilling, men til syvende og sist er det Forsvarets behov som er styrende.

Rekruttskolen avsluttes med en høytidelig avslutning før rekruttene sendes til neste tjenestested.