



Handelshøyskolen BI i Oslo

# MAN 22701

Human Resource Management -  
prosjektoppgave

Prosjektoppgave

Revelje for mestringsstro

Navn: Jørgen Mathias Kjærnes,  
Petter Manfred Bjørlin

Utlevering: 30.08.2016 09.00

Innlevering: 06.06.2017 12.00

Prosjektoppgave  
ved Handelshøyskolen BI

- Revelje for mestringstro -

Eksamenskode og navn:

**MAN22701 – Human Resource Management**

Utleveringsdato:

30.08.2016

Innleveringsdato:

06.06.2017

Stuedsted:

BI Oslo

---

<b>SAMMENDRAG.....</b>	<b>II</b>
<b>INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
<b>TILBAKEMELDINGER OG SUBJEKTIV MESTRINGSEVNE.....</b>	<b>2</b>
FREKVENNS OG UMIDDELBARHET .....	3
KONSTRUKTIVITET .....	4
<b>TILLIT.....</b>	<b>8</b>
<b>TANKESETT .....</b>	<b>9</b>
<b>METODE.....</b>	<b>11</b>
<b>RESULTAT .....</b>	<b>14</b>
<b>DISKUSJON.....</b>	<b>18</b>
<b>ANBEFALINGER TIL VIDERE FORSKNING .....</b>	<b>20</b>
<b>SVAKHETER .....</b>	<b>21</b>
<b>PRAKTISKE IMPLIKASJONER .....</b>	<b>22</b>
<b>KONKLUSJON.....</b>	<b>23</b>
<b>REFERANSER .....</b>	<b>24</b>
<b>VEDLEGG 1 – FAKTORANALYSER.....</b>	<b>34</b>
FAKTORANALYSE – TILLIT OG TILBAKEMELDINGER.....	34
FAKTORANALYSE – TANKESETT OG SUBJEKTIV MESTRINGSEVNE.....	35
<b>VEDLEGG 2 - TILLEGGSANALYSER.....</b>	<b>37</b>

---

## Sammendrag

I denne oppgaven utforsket vi relasjonen mellom tilbakemeldinger som oppleves som konstruktive, hyppige og umiddelbare, og subjektiv mestringsevne. Vi utforsket også i hvilken grad denne relasjonen lot seg moderere av tillit til sin veileder og eget tankesett. Våre data ble innhentet blant kadetter på Krigsskolen, Sjøkrigsskolen og Luftkrigsskolen og i alt hadde vi 228 respondenter. Våre analyser avdekket at det finnes en positiv sammenheng mellom tilbakemeldinger og subjektiv mestringsevne, men denne gjelder kun komponenten konstruktivitet. Frekvens og umiddelbarhet av tilbakemeldinger korrelerte på den annen side ikke med subjektiv mestringsevne. Analysen viste ingen støtte til våre moderatorhypoteser, men viste en direkte sammenheng mellom vekstmentalitet og subjektiv mestringsevne. Vi fant at både tillit til veileder og opplevd konstruktivitet av tilbakemeldinger hadde en signifikant lavere score for kadetter med flere enn en veileder sammenlignet med de kadettene som har en dedikert veileder. Videre fant vi at tillit hadde en sterk positiv sammenheng med både opplevd timing og konstruktivitet av veiledning. Vi diskuterer teoretiske og praktiske implikasjoner og retninger for fremtidig forskning.

---

## Innledning

Forsvarets utdanningssystem står overfor en storstilt reform (Regjeringen, LTP, 2016). Reformen har til hensikt å redusere kostnader samt skape bedre forutsetninger for kvalitet i utdanningen. Det er besluttet å samle alle høgskolene i Forsvaret<sup>1</sup> under Forsvarets høgskole (FHS). Den nye høgskolen skal levere behovsprøvd, fleksibel, kostnadseffektiv og god militær utdanning (Regjeringen, IVB, 2016). Denne oppgaven er ment å kunne være et bidrag inn i denne krevende og komplekse reformen og spesielt som et innspill til veiledningspraksisen på de ulike krigsskolene.

Krigsskolene er blant de eldste institusjonene for høyere utdanning i Norge. Med visjonen «offiserer for fremtiden» (Krigsskolen, 2017; Luftkrigsskolen 2017 og Sjøkrigsskolen 2017) ønsker krigsskolene å utdanne «reflekterte offiserer som er kompetente til å løse sine oppgaver og lede sitt personell i militære operasjoner i fred, krise og krig» (Forsvarets høgskole, 2014). Dette skal nås gjennom «oppbygging av et bredt faglig fundament kombinert med omfattende lederutvikling» (Forsvarets høgskole, 2014). En stor del av lederutviklingen består av veiledning av den enkelte kadett, og i denne veiledningen er tilbakemeldinger helt sentralt. Tilbakemeldinger er en av de viktigste faktorene for å skape selvinnsikt og selvforståelse. Uten tilbakemeldinger vil ikke kadettene kjenne til effektene av deres beslutninger og handlinger. For å oppnå effekt hos mottaker bør tilbakemeldingene gis hyppig og umiddelbart, samtidig som de bør oppleves som konstruktive. Krigsskolens tanke er at tilbakemeldinger også skal bidra til å etablere subjektiv mestringsevne hos den enkelte kadett (Krigsskolen, 2015). Jo høyere subjektiv mestringsevne, desto mer innsats vil mennesker utvise for å mestre utfordringer og holde ut i vanskelige situasjoner. (Bandura, 1997)

Med dette som bakgrunn er denne oppgavens formål å undersøke sammenhengen mellom opplevd umiddelbarhet, frekvens og konstruktivitet på tilbakemeldingene til kadetter fra veiledere og hvordan dette påvirker kadettens subjektive mestringsevne. Med umiddelbarhet menes “hvor nært i tid en tilbakemelding mottas i forhold til når en bestemt oppgave var utført” (Kulik og Kulik, 1988). Perspektivet

---

<sup>1</sup> Krigsskolen, Sjøkrigsskolen, Luftkrigsskolen, Forsvarets ingeniørhøgskole, Forsvarets Etterretningshøgskole og de respektive forsvarsgreners befalsskoler.

---

frekvens kan defineres som “hvor hyppig tilbakemeldinger mottas” (Lam, DeRue, Karam og Hollenbeck, 2011). Videre kan perspektivet konstruktivitet defineres som “hvor styrkebasert en tilbakemelding oppleves”, herunder hvorvidt tilbakemeldingen fokuserer på atferd, kunnskap og ferdigheter (Aguinis, Gottfredson og Joo, 2012). Mestringsevne kan defineres som tro på ens evner til å mobilisere motivasjon, kognitive ressurser, og nødvendige handlinger for å møte gitte situasjonskrav (Wood og Bandura, 1989).

Samtidig ønsker vi å undersøke om kadettenes tankesett og tillit til veileder modererer sammenhengen mellom tilbakemeldinger og subjektiv mestringsevne. Et menneskes tankesett er “troen individer har på hvor formbare deres personlige egenskaper som styrer deres handlinger og prestasjoner i realiteten er” (Dweck, 2006). Tillit kan betraktes som “en villighet til å være sårbar; som innebærer en risiko, og forventninger om positive handlinger uten at man skal kunne eller ønske å overvåke eller kontrollere andre” (Mayer, Davis og Schoorman, 1995, 712). En dypere redegjørelse for disse begrepene følger i oppgavens teoridel.

Avslutningsvis vil vi anbefale konkrete forslag til endringer i krigsskolenes veiledningspraksis, med utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget som presenteres i denne oppgaven og de resultatene som fremkommer.

### **Tilbakemeldinger og subjektiv mestringsevne**

Tilbakemeldinger er helt sentralt i lederutvikling. Dette er en av de viktigste faktorene for å skape selvinnsikt og selvforståelse. Ledere som innehar en nøyaktig selvbevissthet presterer bedre enn ledere som ikke har det (Yammarino og Atwater, 1997).

Tilbakemeldinger som fenomen har vært gjenstand for betydelig forskning (se Anseel mfl., 2015 for en oversikt), og har lenge vært ansett som viktig for læring og for motivasjon i prestasjonsorienterte organisasjoner. Likevel, på tross av en stor og variert litteratur innenfor fagfeltet, er det ingen enhetlig eller felles begrepsdannelse. Av den grunn er flere perspektiver benyttet: aksept for tilbakemeldingen (f.eks., Fletcher, Taylor, og Glanfield, 1996; Anseel og Lievens, 2009), tilbakemeldingens kilde (f.eks., Brett og Atwater, 2001; Fedor, Davis, Maslyn, og Mathieson, 2001; Northcraft, Schmidt og Ashford, 2011),

---

tilbakemeldingens konsistens (f.eks., Stone og Stone, 1985 og Podsakoff og Farh, 1989), tilbakemeldingens konstruktivitet herunder styrkebaserte atferdsrettede tilbakemeldinger (f.eks., Aguinis, mfl., 2012), heller en personorientert (f.eks., Kluger og DeNisi, 1996). Videre er andre perspektiver: tilbakemeldingens fortegn, herunder om den oppleves som positiv eller negativ (f.eks., Kluger, Lewinsohn og Aiello, 1994), spesifikke tilbakemeldinger (f.eks., Northcraft mfl., 2011 og Brett og Atwater, 2001), tilbakemeldingens nøyaktighet (f.eks., Jawahar, 2010), tilbakemeldingens umiddelbarhet (f.eks., Kulik og Kulik, 1988) og tilbakemeldingens frekvens (Lam mfl., 2011) nyttet.

Samtidig finnes også en diskurs vedrørende hvilke tilbakemeldingsdimensjoner som er de viktigste og hvilken gjensidig avhengighet det er mellom de ulike dimensjonene (Kinicki, Preussen, Wu og McKee-Ryan, 2004). I lys av denne debatten og studien til Bård Kuvaas, Robert Buch og Anders Dysvik (2016) har vi valgt å benytte tilbakemeldingsdimensjonene umiddelbarhet, frekvens og konstruktivitet i denne oppgaven. Bård Kuvaas og kollegaer (2016) argumenterer for at hvis medarbeidere opplever tilbakemeldinger som umiddelbare, vil han eller hun også mest sannsynlig oppleve disse som tilstrekkelig frekvente. Av den grunn behandler de i artikkelen umiddelbarhet og frekvens som en tilbakemeldingsdimensjon. I det følgende skal vi redegjøre kort for disse dimensjonene.

### ***Frekvens og umiddelbarhet***

Dimensjonen frekvens sier ikke noe om kvaliteten på tilbakemeldingene som gis, kun hyppigheten. Tidligere forskning på tilbakemeldingers frekvens tydet på at hyppigere tilbakemeldinger forbedret læring og prestasjon (Salmoni, Schmidt og Walter, 1984). En vanlig begrunnelse for denne antakelsen er at flere tilbakemeldinger gir mer informasjon som medarbeidere kan benytte til å lære, noe som igjen kan øke innsatsen som investeres i arbeidsoppgavene (Newell og Kennedy, 1978). Chak Fu Lam og kollegaer (2011) utfordrer denne påstanden i sin artikkel. Ved å bruke Ruth Kanfer og Philip L. Ackermans (1989) ressursallokeringssteori, hevder de at tilbakemeldingens frekvens vil ha en positiv effekt på læring og ytelse, men kun opp til et visst punkt. For når frekvensen blir for høy, vil den kognitive belastningen for den enkelte bli overveldende. Når dette

---

skjer vil individets oppmerksomhet rettes bort fra oppgaven, og derved redusere innsatsen (Lam mfl., 2011).

Dimensjonen umiddelbarhet inneholder et element av timing, og oppfattes gjerne som mer presis enn tilbakemeldinger som blir utsatt. Flere faktorer kan forårsake at tilbakemeldinger som gis mister sin effekt, og blant de viktigste er at tilbakemeldingen gis for sent. Mange ledere liker ikke å gi negative tilbakemeldinger til sine medarbeidere og unngår eller utsetter tilbakemeldingene så lenge at de oppleves som lite effektfulle (Meyer og Allen, 1991).

Tilbakemeldingens umiddelbarhet er sterkt knyttet til opplevd frekvens på tilbakemeldingene, herunder at en tilbakemelding som gis umiddelbart etter at en oppgave er utført eller et arbeid er gjort, gjør at vedkommende sannsynligvis også oppfatter tilbakemeldingen som tilstrekkelig hyppig (Kuvaas mfl., 2016). Derfor betrakter vi på lik linje med Bård Kuvaas og kollegaer tilbakemeldingens umiddelbarhet og frekvens som en enkelt tilbakemeldingsdimensjon, da også vår faktoranalyse viser at disse dimensjonene kan betraktes som en.

### ***Konstruktivitet***

Flere ulike perspektiver på konstruktivitet har blitt foreslått i litteraturen (f.eks., Sommer og Kulkarni, 2012). Dette skyldes at dimensjonen konstruktivitet tar opp i seg flere av de andre tilbakemeldingsdimensjonene (Kuvaas mfl., 2016). Således er derfor dimensjonen naturlig å bruke også i våre analyser. For at en tilbakemelding skal oppleves som verdifull og konstruktiv er det ikke bare innholdet som er viktig, men også hvordan tilbakemeldingen gis. Dette avhenger igjen av relasjonen mellom mottaker og giver (London, 2001, kap. 6). Tilbakemeldinger er konstruktive når de er spesifikke og lette å forstå (Kuvaas, 2011). Videre vil tilbakemeldinger oppleves som konstruktive når de gis på en hensynsfull måte og når de fokuserer på enkeltpersoners innsats og atferd (London, Smither og Adsit, 1997; Alder og Abrose, 2005). For å øke læringen og motivasjonen til mottakeren av tilbakemeldingen, er det fordelaktig at det gis konkrete råd om hvordan resultatene kan forbedres (Northcraft mfl., 2011).

Konstruktive tilbakemeldinger skaper en følelse av uavhengighet og selvkontroll hos mottaker (London mfl., 1997). Med andre ord, slike tilbakemeldinger



---

oppmuntrer og forsterker en “dette-kan-jeg-klare” holdning. Det er naturlig å anta at en slik holdning øker viljen til selvregulering gjennom formulering av målsettinger, som igjen gjør mottaker i stand til å overvinne hindringer på egenhånd (Latham og Locke, 1991). Selv om det er forsket mye på tilbakemeldingsdimensjonene konstruktivitet, umiddelbarhet og frekvens, er vi ikke kjent med studier som undersøker sammenhengen mellom opplevelsen av disse dimensjonene og subjektiv mestringsevne.

Subjektiv mestringsevne kalles også mestringstro i litteraturen, men gjennom denne oppgaven vil førstnevnte brukes. Begrepet kan defineres som: “Tro på ens evner til å mobilisere motivasjon, kognitive ressurser, og nødvendige handlinger for å møte gitte situasjonskrav” (Wood og Bandura, 1989, 364, egen oversettelse).

Det har blitt gjennomført mye forskning på dette i organisatorisk kontekst (f.eks., Bandura, 1997; Gist og Mitchell, 1992; Stajkovic og Luthans, 1998), og man kan si at subjektiv mestringsevne kan predikere flere jobberelaterte fasetter, som holdninger til arbeidet (Saks, 1995), forventet effekt av trenings- og utviklingstiltak (Martocchio og Judge, 1997) og objektiv arbeidsinnsats (Stajkovic og Luthans, 1998).

Ifølge sosialkognitiv teori (Bandura, 1997), eksisterer subjektiv mestringsevne i tre dimensjoner: (a) nivå eller størrelse (bestemt nivå eller vanskelighetsgrad), (b) styrke (vissheten om å lykkes med å nå et bestemt nivå eller vanskelighetsgrad), og (c) generalitet (i hvilken grad nivå og styrke kan generaliseres på tvers av oppgaver og situasjoner). Som et eksempel på (a) beskriver forfatteren høydehopp for idrettsutøvere – som et konkret nivå. Som et eksempel på (b) trekker forfatteren frem troen på om man kan opprettholde trening et visst antall ganger i løpet av en uke. I dette punktet spiller også motivasjon og en selvregulerende evne inn. Med andre ord vil dette både variere ut ifra personlighetstrekk, men også hva man synes om den aktuelle oppgaven – om denne i seg selv gir en tilfredsstillende eller er gøy. For (c) vil en vurdere likhet til tidligere fullførte oppgaver, kvalitative egenskaper ved oppgaven, karakteristikkene av personene oppgaven er rettet mot og personlige egenskaper – herunder både atferdsmessige, kognitive og affektive.

---

Albert Bandura hevder at de fleste forskere har vært litt snevre i sine undersøkelser på subjektiv mestringsevne, og kun sett på (a) og (b). Eksempelvis har de kun betraktet subjektiv mestringsevne som noe oppgavespesifikt (SSE - (Task-)Specific Self-Efficacy). I nyere tid har forskere vært mer interessert i den mer generelle, general self-efficacy (GSE) (Eden, 1988; Gardner og Pierce, 1998; Judge, Erez, og Bono, 1998). Her blir personlighetstrekk og personlige tilbøyeligheter en viktigere dimensjon. Dette kan defineres som “one’s belief in one’s overall competence to effect requisite performances across a wide variety of achievement situations” (Chen, Gully og Eden, 2001, 63), altså en oppfatning om en evne til å tilegne seg kompetanse i bred forstand.

Gilad Chen og kollegaer (2001) utviklet en ny skala for å måle subjektiv mestringsevne, New General Self-Efficacy (NGSE). Det er denne skalaen vi har valgt å bruke. En utfordring er at definisjonen av subjektiv mestringsevne varierer fra forfatter til forfatter, hvorav vi støtter oss på nevnte definisjon av Gilad Chen og kollegaer (2001).

Flere tidligere studier (Eden, 1988; Gardner og Pierce, 1998; Judge, Locke og Durham, 1997) har argumentert for at SSE er mer en tilstand som kan variere ut ifra situasjon og andre faktorer. De samme studiene argumenterer videre for at GSE er en egenskap som er mer uforanderlig hos en person. Denne kan knyttes nærmere til personlighetstrekk og personlige egenskaper, som forandrer seg i liten grad gjennom livet. Vi vil i denne oppgaven blant annet også se om vi finner en sammenheng mellom GSE og tankesett – denne sammenhengen omhandles senere i oppgaven. Videre har Gilad Chen, Stanley M. Gully, J. A. Whiteman og Robert N. Kilcullen (2000) funnet en positiv sammenheng mellom GSE og læringsmålsorientering. I samme artikkel finner forfatterne en positiv sammenheng mellom GSE og andre motivasjonstriggende egenskaper, eksempelvis mestringsbehov og ansvarsbevissthet. Studier viser en positiv sammenheng mellom SSE og GSE, hvor GSE har en “smitteeffekt” på SSE og at disse dermed ikke er uavhengige (Shelton, 1990; Sherer mfl., 1982). Man kan altså få en idé om en persons SSE ved å måle den mer stabile GSE.

Alex D. Stajkovic og Fred Luthans (1998) viser i en større metastudie til en sterk positiv sammenheng mellom subjektiv mestringsevne og arbeidsprestasjoner.

---

Spesielt gjelder denne sammenhengen for lav oppgavekompleksitet, men også for middels og høy oppgavekompleksitet, men da omvendt proporsjonalt. Dette er tilnærmet det samme som Albert Bandura (1993) fant i en tidligere metastudie. Timothy A. Judge og kollegaer (2007) finner derimot i sine undersøkelser at generell subjektiv mestringsevne kun påvirker resultatet i oppgaver med lav kompleksitet, og ikke i oppgaver med medium eller høy kompleksitet. De hevder også at dette predikerer kun oppgave-, og ikke arbeidsprestasjon. Deres undersøkelser viser også at effektene av høy subjektiv mestringsevne dempes av personlige egenskaper. Dette viser at man ikke kun kan måle subjektiv mestringsevne for å predikere fremtidig arbeidsinnsats. Likevel, som nevnt ovenfor, kan subjektiv mestringsevne ha sammenheng med annen ønsket jobbadferd og fremtidig arbeidsinnsats, slik at det kan være en interessant indikator på positive utfall. Disse kan senere gi bedre forutsetninger for en god arbeidsinnsats. Albert Bandura (1997) har argumentert for at personlige egenskaper ikke har så stor påvirkning, men siden subjektiv mestringsevne er så tett knyttet til personlighet vil det være nærliggende å argumentere for at personlige egenskaper er noe man også tar med seg inn i arbeidslivet.

Nyere forskning viser også til at subjektiv mestringsevne, sammen med tillit til ledelsen og følt ansvar for endringer vil sammen føre til individuell proaktivitet i en endringssituasjon (Lee, Pak, Kim og Li, 2016). Videre viser denne studien at denne individuelle proaktiviteten igjen leder til proaktivitet på gruppenivå og videre til innovasjon på gruppenivå.

Paul B. Lester og kollegaer (2011) har sett at lederes subjektive mestringsevne kan bli positivt påvirket av et omfattende mentorprogram, hvor mentorprogrammer kan sies å inneholde blant annet veiledning. Ut over dette er det, så langt vi har kjennskap til, begrenset med forskning på konstruktiv og timet veiledning, og sammenhengen med subjektiv mestringsevne. Veiledning er et element det er relativt enkelt å gjennomføre tiltak for å forbedre og samtidig er det et sentralt element i krigsskolenes utdanning av ledere. Av den grunn er det interessant å se om det er en tydelig sammenheng mellom opplevd konstruktivitet, umiddelbarhet og frekvens på veiledning, og subjektiv mestringsevne. Derfor velger vi følgende hypotese:

---

**H1:** Tilbakemeldinger som oppleves som konstruktive, hyppige og umiddelbare er positivt korrelert med høy subjektiv mestringsevne.

## Tillit

Krigsskolen fokuserer selv, i sin lederutvikling, på at det etableres både tillit og tiltro i omgivelsene som en forutsetning for å lede andre (Krigsskolen, 2015). Dette er spesielt viktig i en veileder-kadett-relasjon, hvor veilederens troverdighet og integritet potensielt kan påvirke effektene av veiledningen som gis.

Hans Risan (2012) trekker frem hvordan tillitsbaserte en-til-en-relasjoner mellom leder og medarbeider er viktig i flere typer lederskap, eksempelvis transformasjonsledelse (Burns, 1978; Bass 1985), coachende lederstil (Robertson 2005), empowerment (delegering) (Rappaport 1981), autentisk lederstil (Luthans og Avolio, 2003; Seligman, 2002; George, 2003; Kvålshaugen, 2007), positivt lederskap (Hannah, Woolfolk og Lord, 2009) og tjenende lederstil (Henderson, Liden, Glibkowski og Chaudhry, 2009). Også innen teorier om leder-medarbeider-utveksling (leader-member exchange, LMX - Graen og Uhl-Bien, 1995) er tillit en av de viktigste forutsetningene (Wat og Shaffer, 2005).

Tillit kan defineres som *“The willingness of a party to be vulnerable to the actions of another party based on the expectations that the other will perform a particular action important to the trustor, irrespective of the ability to monitor or control the other party”* (Mayer, Davis og Schoorman, 1995, 712). En av de mest siterte definisjoner av avhengigheten mellom to personer i et tillitsforhold er skrevet av Roger Mayer, James Davis og David Schoorman (1995, 720) *“Trust for a trustee will be a function of the trustee’s perceived ability, benevolence, and integrity and of the trustor’s propensity to trust”*.

Når det kommer til tillit på organisasjonsnivå kan man skille mellom mellommenneskelig tillit og interorganisatorisk tillit. Disse er separate konstruksjoner, men likevel relatert, og påvirker begge forhandlingssituasjoner (Zaheer, McEvily og Perrone, 1998). Denne artikkelen tar for seg førstnevnte. Der mye forskning undersøker hvorvidt medarbeidere betrakter ledere som pålitelige, så kan man snu på det og undersøke om ledere som utviser pålitelig oppførsel fører til økt tillit i organisasjonen (Whitener, Brodt, Korsgaard og Werner, 1998). Ellen

---

M. Whitener og kollegaer identifiserer tre kategorier av faktorer som fører til denne leder-tilliten, som videre skal føre til et miljø preget av tillit. Den første faktoren er den organisatoriske som går på det rent formelle hierarkiet – hvilke HR-praksiser som er implementert og den aktuelle organisasjonskulturen. Den andre faktoren er den relasjonelle, som omhandler den initielle interaksjonen, forventninger og en kostvurdering. Den tredje faktoren er den individuelle; hvor tilbøyelig man er til å stole på noen, hvilke verdier en har og nivået av subjektiv mestringsevne.

Kurt T. Dirks (1999) fant i sin studie at tillit modererer sammenhengen mellom motivasjon og arbeidsgruppens prosesser og resultater. I grupper hvor det var høy grad av tillit var det vesentlig bedre samarbeid og derav resultater, enn i grupper hvor tilliten var lav. I en større metastudie (Dirks og Ferrin, 2001) ser man at på et generelt grunnlag kan man si at tillit modererer sammenhengen mellom motivasjon og både jobbmessige resultater, samarbeid og ønsket adferd på arbeidsplassen. Likevel finner Kurt T. Dirks og Donald L. Ferrin kun åtte relevante studier som har undersøkt tillit som moderator på arbeidsprestasjoner i tidsperioden 1969 til 2000. Det kan derfor tyde på at denne modererende effekten ikke er undersøkt i særlig utstrakt grad.

På bakgrunn av metastudien til Kurt T. Dirks og Donald L. Ferrin (2001) ønsker vi å undersøke om høy tillit til veileder kan gi en bedre grobunn for at veiledningen oppfattes som positiv og ikke som kritikk, og dermed ha en økt sammenheng med høy subjektiv mestringsevne. Derfor velger vi følgende hypotese:

**H2a:** Tillit til veileder har en positiv modererende påvirkning på sammenhengen mellom tilbakemeldinger som oppleves konstruktive, umiddelbare og frekvente, og subjektiv mestringsevne.

## **Tankesett**

Krigsskolen ønsker at kadettene evne og vilje utvikles i løpet av utdanningen (Krigsskolen, 2015). En sentral forutsetning blir da at atferd og holdninger er mulig å forandre, samt at personlige egenskaper og evner delvis kan utvikles. Følgelig vil egen motivasjon for utvikling, forventninger til egen mestring og tilbøyelighet til å eksponere seg for nye situasjoner være sentralt for virkningen av offisersutvikling (Day, 2000). Dette medfører at Krigsskolen legger til grunn at de fleste med ønske

---

om å lære kan utvikle nye metoder å gjøre ting på, herunder også utvikle sine evner (Dweck, 2007).

Carol Dweck utarbeidet sine to teorier om tankesett tilbake i 1986, "Entity implicit theory" og "incremental implicit theory". Disse gav hun tjue år senere nye navn, "fixed mindset" (statisk mentalitet, oversatt av forfatterne) og "growth mindset" (vekstmentalitet, oversatt av forfatterne) (Dweck, 2006). Vekstmentalitet er troen på at personlige egenskaper og evner er formbare og trenbare (Dweck, 2006, 7; Levy og Dweck, 1998; Blackwell, Trzesniewski og Dweck 2007). Eksempler på slike egenskaper kan være personlighet, intelligens og lederegenskaper. Statisk mentalitet er troen på at personlige egenskaper og evner ikke kan utvikles eller er trenbare (Dweck, 2006, 6; Levy og Dweck, 1998). Gitt at tankesett kan endres, tror vi at kadettene tankesett kan påvirke hvorvidt de opplever tilbakemeldinger i veiledningen som konstruktive.

En statisk mentalitet skaper en trang til å bevise seg selv igjen og igjen. Med denne mentale tilnærmingen vil enhver situasjon påkalle behovet for bekreftelse av egen intelligens, personlighet og evne (Dweck, 2006, 6). Mennesker med statisk mentalitet betrakter det som skjær som et direkte mål på deres kompetanse og verdi. De har større fokus på permanente evner, unngår i større grad utfordringer som kan avsløre manglende iboende evner og nedvurderer betydningen av hardt arbeid og innsats (Hong mfl., 1999). Faktisk så forventer mennesker med statisk mentalitet at evner kommer av seg selv, før noe læring finner sted. For enten så har du det, eller så har du det ikke. For mennesker med dette tankesettet er opprettholdelse av et positivt selvbilde ekstremt viktig. Av den grunn vil slike mennesker i større grad skylde på omgivelsene hvis ting ikke går som forventet og korrigerende tilbakemeldinger får mindre verdi da disse kan true selvbildet (Mangels mfl., 2006).

Mennesker med vekstmentalitet har en større utholdenhet i sitt arbeid (Dweck, 2006, 21). Skuffelser og nederlag brukes for å vurdere hva man kan gjøre bedre neste gang (Mueller og Dweck, 1998). De tør i større grad å ta risiko og ser på utfordringer som muligheter de kan lære noe av (Hong mfl., 1999). Mennesker med vekstmentalitet søker ikke bare utfordringer, men de trives med disse. Jo større utfordringene er, desto mer må de strekke seg. De har en tro på at de kan utvikle

---

seg, noe som fører til at de er mer åpne for nøyaktig informasjon om egne evner (Dweck, 2006, 11).

Mennesker har ikke enten statisk mentalitet eller vekstmentalitet. Som oftest har vi elementer av begge tankesettene og tankesettet vil variere etter hvilke situasjoner vi befinner oss i (Dweck, 2006, 47). For å undersøke hvilket tankesett som er rådende hos den enkelte, finnes det flere validerte skalaer (Dweck, 2000; Kray og Haselhuhn, 2007).

Det er nærliggende å tro at kadetter med vekstmentalitet klarer å nyttiggjøre seg av tilbakemeldingene på en bedre måte, siden de har en tro på at egne evner kan utvikles. Av den grunn kan det være interessant å undersøke om en vekstmentalitet har en positiv modererende påvirkning på sammenhengen mellom opplevd konstruktivitet, umiddelbarhet og frekvens i tilbakemeldingene og den subjektive mestringsevnen. Derfor velger vi følgende hypotese:

**H2b:** Vekstmentalitet har en positiv modererende påvirkning på sammenhengen mellom tilbakemeldinger som oppleves konstruktive, umiddelbare og frekvente, og subjektiv mestringsevne.

## Metode

Med utgangspunkt i vår problemstilling “finnes det en sammenheng mellom tilbakemeldinger og kadettene subjektive mestringsevne?” besluttet vi å gjennomføre en tverrsnittstudie. Studiedesignet ble valgt med bakgrunn i tid til rådighet og ønske om en minst mulig inngripen i respondentenes studiehverdag. En ulempe ved valgte studiedesign er naturligvis at det ikke avdekker årsaksforhold. Vi gjennomførte undersøkelsen på krigsskolene i Norge – Krigsskolen, Sjøkrigsskolen og Luftkrigsskolen. Respondentene var kadetter under utdanning<sup>2</sup>. Av 228 komplette besvarelser var 201 menn og 27 kvinner. Gjennomsnittsalderen på kadettene var 24 år (SD=2,4), og henholdsvis 24 år for menn (SD=2,5) og 23 år for kvinner (SD=1,9). Av alle respondentene hadde 86 én dedikert veileder og 141 hadde flere enn én veileder. Dette gjenspeiler avdelingsinndeling, hvor kadettene

---

<sup>2</sup> Ekskludert Krigsskolens kadetter på ingeniørlinjen.

---

har én dedikert veileder gjennom det første utdanningsåret, mens andre og tredje avdeling har veiledere tildelt til bestemte aktiviteter.

For å måle veiledningen tok vi utgangspunkt i spørrebatteriet brukt av Bård Kuvaas og kollegaer (2016). Besvarelsene måles på en fempunktsskala fra “helt uenig” til “helt enig”. Faktoranalysen vår viste langt på vei det samme som i resultatene til Bård Kuvaas og kollegaer (2016), at umiddelbarhet og frekvens ikke er to ulike faktorer, men lader på en og samme. Videre omtales denne ene faktoren som timing. Det viste seg dog at spørsmål nummer 5, som ifølge teorien bak spørsmålsbatteriet skal lade på samme faktor som spørsmål 6 til 10, ikke gjorde dette, og viste seg å være en separat faktor. Spørsmål 5 er uttrykt: “Min veileder gir meg tilbakemeldinger som handler mer om det jeg får til i oppgavene mine enn det jeg ikke lykkes like godt med”. Ved å inkludere spørsmål 5-10 i faktoren konstruktivitet endte vi med en tvilsom Cronbachs alpha (.69), men ved å fjerne spørsmål 5, og kun bruke spørsmål 6-10 som konstruktivitetsfaktor fikk vi en akseptabel Cronbachs alpha (.74). Spørsmål 5 er ikke med i videre analyser.

Siden undersøkelsen er gjort i et miljø hvor det utdannes ledere, har vi ikke nødvendigvis tilgang til objektive resultater som viser hvordan disse kandidatene faktisk utøver sin lederrolle senere. Det er derfor interessant å bruke andre indikatorer som kan predikere senere resultater. Subjektiv mestringsevne kan være en slik indikator. Blant annet viser undersøkelsen til Hammond og kollegaer (2011) at subjektiv mestringsevne er positivt korrelert med innovasjon på arbeidsplassen. De skiller i denne sammenheng mellom kreativ mestringstro og jobbrelatert mestringstro, hvor vi bruker generell subjektiv mestringsevne (GSE) som måleapparat.

Vi brukte en anerkjent målemetode for subjektiv mestringsevne (Chen mfl., 2001), oversatt av Bård Kuvaas og Anders Dysvik. Alle spørsmålene i dette spørsmålsbatteriet ladet på samme faktor. For måling av tankesett brukte vi også et spørsmålsbatteri oversatt av Bård Kuvaas og Anders Dysvik, utviklet av Carol Dweck (2000). Også her ladet alle spørsmålene på samme faktor. Besvarelsene måles på en fempunktsskala fra “helt uenig” til “helt enig” for begge spørsmålsbatteriene.



---

For måling av tillit, tok vi utgangspunkt i spørsmålsbatteriet brukt av Tony L. Simons og Randall S. Peterson (2000). Besvarelsene måles på en fempunktsskala fra “helt uenig” til “helt enig”. For å oversette spørsmålene tok vi utgangspunkt i metoden “parallel back-translation procedure” (Brislin, 1986, kap 5), for så å gjennomføre en faktoranalyse i etterkant. Oversettelsesprosedyren består av at en tospråklig person oversetter teksten fra originalspråk til målspråk. Spørsmålene oversettes så tilbake til originalspråk av en uavhengig part, som ikke kjenner til originalteksten. Vi gjennomførte kun dette i én iterasjon, men dette kan gjennomføres i flere iterasjoner for å garantere at hovedelementene ikke bortfaller. Man sammenligner til slutt siste oversettelse til originalspråket med de opprinnelige spørsmålene og vurderer hvorvidt meningsinnholdet er det samme. Vi vurderte spørsmålene til å være så generelle at det ikke var behov for ytterligere tilpasning til kultur. Den eneste tilpasningen som ble gjort av spørsmålene var å endre ordlyden fra “min leder” til “min veileder”. Vi mener dette treffer målgruppen bedre, samsvarer med formuleringer i andre spørsmål, og samsvarer med temaet generelt. Faktoranalysen viste at alle spørsmålene ladet på samme faktor.

Vi vurderte at spørsmål om kvalitet på tilbakemeldinger kan påvirke svar på spørsmål om blant annet subjektiv mestringsevne. For å unngå “common method bias” valgte vi å dele opp svarinnhentingene i to omganger, som ble sendt ut til respondentene med to ukers mellomrom. Første spørreskjema inneholdt alle kontrollvariabler, sammen med spørsmål om tilbakemeldinger – timing og konstruktivitet, samt spørsmål om tillit. Andre spørreskjema inneholdt spørsmål om tankesett og subjektiv mestringsevne.

Kontrollvariablene som tas med i undersøkelsen er kjønn, alder og hvorvidt respondenten har en eller flere veiledere. Bakgrunnen for at disse kontrollvariablene ble valgt var for å se om kjønn og alder kunne forklare en forskjell spesielt i tankesett og subjektiv mestringsevne. Videre var det også interessant å undersøke hvorvidt en eller flere veiledere hadde en betydning spesielt for opplevd kvalitet i veiledningen og tillitsforholdet til veileder. Sistnevnte kontrollvariabel ble innhentet indirekte ved spørsmål om avdeling (årskull), da første avdeling har én dedikert veileder, og andre og tredje avdeling har flere forskjellige veiledere, som tidligere nevnt. Det ble også skilt på disse ved innhenting av svar i det første spørreskjemaet. For at formuleringen skulle treffe den enkelte best mulig mottok

---

første avdeling et spørreskjema hvor spørsmålene var formulert på formen "... din veileder ...", og andre og tredje avdeling mottok spørreskjema med formuleringer på formen "... dine veiledere ..." - i spørrebatteriet om tillit. Ut over dette var alle spørsmål og design av skjemaene likt.

Datainnsamlingen ble gjennomført elektronisk ved hjelp av et nettbasert spørreverktøy. De utvalgte mottok informasjons-e-post med lenke til spørreundersøkelsen. Denne e-posten inneholdt informasjon om at deltakelse var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen. Det ble ikke gjennomført noen form for innsamling av opplysninger om respondentene fra andre kilder. Alle svar ble anonymisert av verktøyet, og vi forholdt oss til retningslinjer gitt av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) vedrørende behandling av data. Krigsskolene er gitt generell fullmakt til å godkjenne spørreundersøkelser på vegne av Forsvarets Sikkerhetsavdeling (FSA). Av den grunn var det ikke nødvendig å innhente fullmakt fra FSA. Det medfølger ikke skriftlig godkjenning.

## Resultat

Korrelasjonsanalysen viser at det er en negativ, signifikant korrelasjon mellom opplevd konstruktivitet av tilbakemeldinger og flere veiledere (-,16\*\*). Vi finner også en negativ, signifikant korrelasjon mellom tillit og flere veiledere (-,33\*\*).

Gjennomsnittsmål på tillit for kadetter med en veileder er 4,37 (SD=,56) og for kadetter med flere enn en veileder 3,90 (SD=,70). Gjennomsnittsmål for oppfattet konstruktivitet av veiledning for kadetter med en dedikert veileder er 3,82 (SD=,56) og for kadetter med flere enn en veileder 3,61 (SD=,68), hvorav både forskjellene i tillit og oppfattet konstruktivitet er signifikant forskjellige. Med andre ord betyr dette at både tillit til veileder og opplevd konstruktivitet av tilbakemeldinger har en signifikant lavere score for kadetter med flere enn en veileder – sammenlignet med de kadettene som har en dedikert veileder. Vi ser også at tillit har en sterk positiv korrelasjon med både timing (,46\*\*) og opplevd konstruktivitet av veiledning (,59\*\*). Konstruktivitet og timing korrelerer også i denne undersøkelsen (,43\*\*).

	Gjennomsnitt	Standardavvik	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Veiledere	,62	,49								
2 Kjønn	1,13	,33	-,09							
3 Alder	6,33	2,40	,42**	,18**						
4 Timing	3,01	,87	-,05	,03	-,06	(.81)				
5 Konstruktivitet	3,70	,65	-,16**	,03	-,16**	,43**	(.74)			
6 Tillit	4,09	,69	-,33**	,01	-,21**	,46**	,59**	(.86)		
7 Tankesett	4,24	,52	-,05	-,07	-,03	-,00	-,01	,12	(.86)	
8 SME	4,12	,45	-,12	-,02	-,06	,02	,21**	,16*	,22**	(.87)

*Korrelasjoner, gjennomsnitt og Cronbachs alpha (i parentes);*

*N = 228; Veiledere: 0 = én dedikert; 1 = flere enn én;*

*Kjønn: 1 = mann, 2 = kvinne; SME = Subjektiv mestringsevne;*

*Alder: 1 = 19, 2 = 20, 3 = 21, 4 = 22 ... 11 = 29, 12 = 30+*

*Tankesett: Lav = statisk mentalitet, høy = vekstmentalitet;*

*\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$*

	Subjektiv mestringsevne		
	Steg 1	Steg 2	Steg 3
Veiledere	-,10	-,08	-,07
Kjønn	-,02	-,01	-,01
Alder	-,01	-,01	-,02
Konstruktivitet	,24**	,23**	,23**
Timing	-,09	-,11	-,11
Tillit		,04	,06
Tankesett		,20**	,21**
Timing x Tillit			-,06
Konstruktivitet x Tillit			,15
Timing x Tankesett			,02
Konstruktivitet x Tankesett			-,03
Justert R <sup>2</sup>	,04	,08	,07
ΔR <sup>2</sup>	,06	,04	,01
F	2,79*	3,61**	2,61**
ΔF	2,79*	5,38**	,87

Regresjonsanalyse; Veiledere: 0 = én dedikert; 1 = Flere enn én; Kjønn: 1 = mann, 2 = kvinne;

Tankesett: Lav = statisk mentalitet, høy = vekstmentalitet;

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$

	N	Snitt	SD	95% konfidensintervall		Minimum	Maksimum
				Nedre grense	Øvre grense		
Én veileder	119	4,37	,56	4,27	4,48	2,40	5,00
Flere veiledere	188	3,91	,70	3,81	4,01	1,60	5,00
Total	307	4,09	,69	4,01	4,16	1,60	5,00

*Tillit til veileder(e), gruppert på en eller flere veiledere; SD = Standardavvik*

	N	Snitt	SD	95% konfidensintervall		Minimum	Maksimum
				Nedre grense	Øvre grense		
Én veileder	120	3,82	,56	3,72	3,92	2,00	5,00
Flere veiledere	190	3,61	,68	3,51	3,71	1,40	5,00
Total	310	3,69	,65	3,62	3,76	1,40	5,00

*Opplevd konstruktivitet på tilbakemeldinger, gruppert på en eller flere veiledere; SD = Standardavvik*

På tvers av alle besvarelser hadde opplevd god timing av tilbakemeldinger en gjennomsnittsscore på 3,01 (SD=,87) og opplevd konstruktivitet på tilbakemeldinger en gjennomsnittsscore på 3,69 (SD=,65). For både tillit til veileder, vekstmentalitet og subjektiv mestringsevne ser vi gjennomsnittsverdier godt over middels. For tillit til veileder er gjennomsnittsscoren på 4,90 (SD=,69), for vekstmentalitet 4,24 (SD=,52) og for subjektiv mestringsevne 4,12 (SD=,45).

Regresjonsanalysen viser at timing av tilbakemeldinger ikke korrelerer med subjektiv mestringsevne, men konstruktivitet på tilbakemeldinger har en standard beta-koeffisient på ,23\*\*. Analysen gir ingen støtte til moderatorhypotesene, men viser at vekstmentalitet som uavhengig variabel, mot subjektiv mestringsevne som avhengig variabel, har en standard beta-koeffisient på ,21\*\*.

---

## Diskusjon

Oppgavens formål er å undersøke sammenhengen mellom opplevd umiddelbarhet, frekvens og konstruktivitet på tilbakemeldingene til kadetter fra veiledere og hvordan dette påvirker kadettens subjektive mestringsevne. Denne oppgaven er ment å kunne være et bidrag inn i den krevende og komplekse reformen krigsskolene nå skal gjennom og spesielt som et innspill til veiledningspraksisen på de ulike krigsskolene.

I motsetning til tidligere forskning (cf. Kuvaas mfl., 2016) finner vi ingen sammenheng mellom timing av veiledning og subjektiv mestringsevne. Det vi derimot finner er at konstruktivitet har en positiv sammenheng med subjektiv mestringsevne. Dette vil si at hypotese 1 kun delvis støttes av resultatene i undersøkelsen. Siden krigsskolene har et så høyt fokus på veiledning kan vi anta at kadettene generelt mottar hyppige tilbakemeldinger. Dette vises også i resultatene, hvor timing av tilbakemeldinger har en høy gjennomsnittsscore. Bård Kuvaas og kollegaer (2016) gjennomførte sin studie blant arbeidstakere, i motsetning til vår undersøkelse som ble gjennomført med kadetter som respondenter. Vi kan anta at frekvensen av tilbakemeldinger i det reelle arbeidslivet er vesentlig lavere, og derfor gir et større utslag på resultatet.

Dina Van-Dijk og Avraham N. Kluger (2000) hevdet at effektene av tilbakemeldingen var avhengig av hvilket tankesett individet hadde. Vi fant ikke en slik sammenheng i denne undersøkelsen. En viktig forskjell på undersøkelsene er at Dina Van-Dijk og Avraham N. Kluger (2000) hadde motivasjon som mål på effekt, hvor vi har subjektiv mestringsevne. Det er i litteraturen ingen støtte for å si at motivasjon og subjektiv mestringsevne er direkte korrelert. Det er mulig man vil se positive effekter på andre typer mål og i andre organisatoriske settinger. Forfatterne ser også på tankesett som en forutsetning, hvor vi i denne oppgaven kun ser på en moderering av en eventuell sammenheng. Dog er det interessant å se at funnene i vår undersøkelse viser en direkte sammenheng mellom vekstmentalitet og subjektiv mestringsevne.

Institusjonen i seg selv ivaretar og bygger opp under en tillitskultur - hvor man har en institusjonell tillit til en offiser med høyere grad. Ser vi på hva Jason A. Colquitt, Brent A. Scott og Jeffery A. LePine (2007) finner som årsaker til tillit i sin

---

metastudie ender de med tre signifikante korrelerte elementer, nemlig evner, velvilje og integritet. I tillegg finner de viktigheten i den enkeltes tilbøyelighet til å stole på andre. Alle disse elementene kan forklare hvorfor vi i denne undersøkelsen har en høy gjennomsnittsscore for tillit, siden krigsskolene selekterer på evner, det ligger en iboende velvilje i forsvarers kultur, og institusjonen i seg selv ivaretar integritet. Det er ingen støtte for at tillit har en modererende effekt på en sammenheng mellom tilbakemeldinger og subjektiv mestringsevne. Vi finner derimot at tillit i relasjonen har en svak, men signifikant direkte sammenheng med subjektiv mestringsevne.

Resultatene viser også en generell høy gjennomsnittsscore på subjektiv mestringsevne. Som tidligere nevnt ser Timothy A. Judge og kollegaer (1997) en sterk sammenheng mellom subjektiv mestringsevne og selvtillit, personlig kontrollokus og lav nevroisisme. Senere forskning har spesielt sett en klar sammenheng mellom subjektiv mestringsevne og selvtillit (Judge, Bono, og Locke, 2000; Judge, Locke, Durham, og Kluger, 1998; Judge, Thoresen, Pucik, og Welbourne, 1999). Det kan tenkes at kadettene på krigsskolene generelt har en høy selvtillit i egenskap av å være håndplukket og klassifisert som gode nok til utdanningen på krigsskolene. Dette i seg selv kan virke positivt på selvtillit.

Sentralt i resultatene er korrelasjonen tillit har med de fleste andre fasettene som er målt. Den sterkeste korrelasjonen finner vi mellom tillit og opplevd konstruktivitet i tilbakemeldingene. En tilleggsanalyse viste at tillit til veileder hadde en sterk direkte sammenheng med hvor konstruktive en kadett oppfattet tilbakemeldingene i veiledningen (vedlegg 2). Det er tydelig fra resultatene at tillit er nøkkelfaktoren som langt på vei kan predikere hvor stor grad tilbakemeldinger oppfattes som konstruktive. Når man også tar utgangspunkt i at både tillit og opplevd konstruktivitet av tilbakemeldinger har en signifikant korrelasjon med subjektiv mestringsevne er det interessant å undersøke korrelasjonen mellom tillit og antall veiledere. En tilleggsanalyse viser en signifikant negativ sammenheng mellom kadetter med flere enn en veileder og tillit til veileder. Den negative korrelasjonen mellom opplevd konstruktivitet av tilbakemeldinger og antallet veiledere kan nok langt på vei predikeres av de tydelige sammenhengene mellom tillit og opplevd konstruktivitet, og mellom antall veiledere og tillitt til veileder.

---

På tross av en høy korrelasjon mellom tillit og subjektiv mestringsevne viser regresjonsanalysen ingen direkte sammenheng mellom disse. Videre viser opplevd konstruktivitet en sammenheng med subjektiv mestringsevne. Det kan derfor være nærliggende å tro at det er flere mekanismer og fasetter vi ikke har undersøkt som kan forklare korrelasjonen mellom tillit og subjektiv mestringsevne. For eksempel kan det tenkes at et godt psykososialt miljø kunne både gi rom for tillit samtidig som det kan øke subjektiv mestringsevne for den enkelte medarbeider eller kadett.

Resultatene viser også at opplevd konstruktivitet og timing av tilbakemeldinger har en tydelig korrelasjon, som kan tyde på at tilbakemeldinger som blir fremsatt til riktig tid også oppfattes som mer konstruktive og motsatt. Det er nærliggende å tro at disse faktorene påvirker hverandre. Vi ser også en tydelig korrelasjon mellom tillit til veileder og opplevd god timing av tilbakemeldinger. Resultatene viser ikke noen korrelasjon mellom opplevd god timing og subjektiv mestringsevne, som vi så etter i denne undersøkelsen.

Vi gjennomførte to tilleggsanalyser for å undersøke andre sammenhenger i datasettet. Først undersøkte vi de ulike parameterenes direkte sammenheng med opplevd konstruktivitet i tilbakemeldinger. Denne analysen viste at tillit til veileder hadde en sterk direkte sammenheng med hvor konstruktive en kadett oppfattet tilbakemeldingene i veiledningen.

### **Anbefalinger til videre forskning**

Vi anbefaler at senere studier som gjennomføres med samme modell bruker objektive mål for organisasjons- eller oppgavespesifikk ytelse, som en erstatning for selvrapportert subjektiv mestringsevne.

Det vil også være interessant å undersøke om hvorvidt tilbakemeldingene gis fra en overordnet eller en sideordnet utgjør noen forskjell i både hvordan disse oppfattes, og hvilke resultater de gir. Det vil være interessant å undersøke om tillit virker gjennom andre fasetter som kan forklare en høy subjektiv mestringsevne. Eventuelt kan det også være interessant å studere andre elementer som kan forklare en høy positiv sammenheng mellom tillit og subjektiv mestringsevne.



---

Et viktig aspekt i forskning på tilbakemeldinger er hvordan disse oppfattes av mottaker. Tilbakemeldinger må oppfattes nøyaktig av mottakeren hvis de skal påvirke atferden, men blir ofte misforstått. Dette gjør seg spesielt gjeldende for negative tilbakemeldinger. Siden slike tilbakemeldinger er sentrale for endring av atferd, er det nødvendig med mer forskning på faktorer som påvirker hvor nøyaktige negative tilbakemeldinger oppleves (Ilgen, Fisher og Taylor, 1979). Siden våre resultater viser at tillit påvirker oppfattet konstruktivitet i tilbakemeldinger kan det være interessant å undersøke hvorvidt tillit påvirker oppfattet nøyaktighet, spesielt for negative tilbakemeldinger.

### **Svakheter**

Det er hovedsakelig fire svakheter i denne oppgaven. For det første at undersøkelsen er en tverrsnittstudie, så data ble samlet inn kun på ett tidspunkt. Dette gjør det umulig å si noe om årsakssammenhenger (Kuvaas, 2007). Samtidig var tidspunkt for utsendelse av undersøkelsen tilfeldig. Enkelte kadetter kan ha kommet direkte fra en praksisarena, mens for andre kan det være lenge siden de har vært på en slik arena. Det som er spesielt med slike praksisarenaer er at fokuset på veiledning og tilbakemeldinger er høyere på disse enn utenfor.

Videre er resultatene kun basert på egenrapportering med de feilkilder dette kan medføre. De to neste metodiske svakhetene er det som kalles “mono-method bias”<sup>3</sup> og at den enkelte rapporterer bedre score på fasetter som oppleves positive om en selv (Crampton and Wagner, 1994). Med andre ord er dette subjektive og ikke objektive mål, som er et generelt problem i ledelses- og psykologiforskning.

Den fjerde metodiske svakheten i undersøkelsen er at utvalget ikke er tilfeldig, men nøye selektert gjennom rekrutteringsprosessene til krigsskolene. Utvalgsprosessen av kadettene er basert på en rekke kriterier. Blant annet karakterer fra tidligere utdanninger, evnetester, personlighetstester og en subjektiv vurdering av lederpotensiale. Det har vist seg at krigsskolenes seleksjonsprosesser gir kadetter med relativt høy subjektiv mestringssevne sammenlignet med befolkningen generelt.

---

<sup>3</sup> Data er kun innhentet fra en kilde, nemlig kadetten selv.

---

## Praktiske implikasjoner

Våre funn tyder på at antall veiledere kan påvirke tilliten til veileder. Tilliten til veileder kan igjen påvirke hvordan kadettene opplever konstruktiviteten på tilbakemeldingene, samt at konstruktiviteten på tilbakemeldingene også kan påvirke den subjektive mestringsevnen. Betrakter vi subjektiv mestringsevne som et mål for potensiell arbeidsprestasjon senere i ledergjerningen vil det være en klar anbefaling å sikre at kadettene i størst mulig grad forholder seg til en veileder gjennom hele utdanningen.

I en prosess hvor det potensielt vil bli færre tilgjengelige veiledere for kadettene og mindre ressurser bør det være aktuelt å vurdere andre løsninger for å gi bedre stabilitet og tillit i relasjonen mellom kadett og veileder. I første omgang bør alle krigsskolene gjennomføre et veilederkurs tidlig i første semester. Veilederkurset som holdes på Krigsskolen i dag forsøker å legge til rette for at deltakerne får en elementær og grunnleggende oppfatning om begrepet veiledning og innsikt i hvordan veiledning kan benyttes som et viktig verktøy i lederrollen. Samtidig ønsker man gjennom kurset å gi deltakerne god anledning til å praktisere veiledning og oppdage hvordan deres tillærte atferd påvirker personer og situasjoner i veiledningssamtaler de gjennomfører i løpet av programmet (Holth, 2016, 83). I lys av våre resultater anbefaler vi også at fremtidens veilederkurs i større grad fokuserer på hva konstruktive tilbakemeldinger er og hvordan disse kan gis. I tillegg er det også viktig at det skapes en tilstrekkelig tillit mellom kadettene slik at de i større grad kan være relevante for hverandres utvikling tidligere i utdanningsløpet. Slik situasjonen er i dag kan en hevde at kunnskapene og ferdighetene kadettene erverver på veilederkurset i for liten grad blir benyttet senere i studiet. I fremtiden, hvor krigsskolene skal utdanne kadetter med mindre ressurser og færre ansatte kan det bli viktigere å utruste kadettene slik at de kan bli mer relevante og effektive i rollen som veiledere for hverandre.

Et forslag til hvordan dette kan gjøres i praksis er å sette sammen tre og tre studenter allerede fra første klasse. I disse gruppene vil kadettene kunne dra nytte av veilederkurset vi anbefaler at de alle gjennomgår i første semester, ved en løsning hvor man selv er veileder for en medkadett og blir veiledet av en annen medkadett. Årsaken til at anbefalingen da uttrykker grupper på tre - en triade - er en tenkt situasjon hvor kadett A veileder kadett B, og kadett C er observatør. Videre B

---

veileder C med A som observatør, og C veileder A, med B som observatør. Utfordring blir å sette sammen hensiktsmessige triader basert blant annet på kadettene alder, erfaring og kompetanse.

For å likevel kunne nyttiggjøre veilederne som er ansatt ved krigsskolene, foreslår vi en organisering hvor hver veileder er en mentor på gruppenivå for disse triadene. På denne måten vil en veileder, ved å forholde seg til for eksempel åtte grupper, indirekte veilede 24 kadetter. Slik kan kadettene utvikle sin veiledningskompetanse i trygge rammer, med tilbakemeldinger fra en erfaren mentor, samtidig som de utvikler og støtter hverandre, og bygger en tillitsbasert relasjon.

Siden vekstmentalitet viser seg å kunne ha en påvirkning på kadettene subjektive mestringsevne, kan det også være en god praksis å bruke dette elementet som ett av flere kriterier søkere til studiet vurderes på, sammen med dagens seleksjon som blant annet går på følelsesmessig stabilitet og andre faktorer.

### **Konklusjon**

Opplevelsen av konstruktive tilbakemeldinger i veiledningen har en tydelig positiv sammenheng med kadettene subjektive mestringsevne. Hverken tillitt til veileder eller kadettene tankesett har noen innvirkning på denne sammenhengen. Derimot er det en klar positiv sammenheng mellom tillitt til veileder og opplevd konstruktivitet i tilbakemeldinger. Det er også en klar sammenheng mellom antallet veiledere og tillit til disse: Kadetter med mer enn en dedikert veileder har tydelig lavere tillit til sine veiledere enn de med kun én veileder.

---

## Referanser

Aguinis, H., Gottfredson, R. K., og Joo, H. (2012). Delivering effective performance feedback: The strength-based approach. *Business Horizons*, 55, 105–111. doi: 10.1016/j.bushor.2011.10.004

Alder, G. S., og Ambrose, M. L. (2005). An examination of the effect of computerized performance monitoring feedback on monitoring fairness, performance, and satisfaction. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 161–177. doi: 10.1016/j.obhdp.2005.03.003

Anseel, F., Beatty, A. S., Shen, W., Lievens, F., og Sackett, P. R. (2015). How Are We Doing After 30 Years? A Meta-Analytic Review of the Antecedents and Outcomes of Feedback-Seeking Behavior. *Journal Of Management*, 41(1), 318-348. doi:10.1177/0149206313484521

Anseel, F., og Lievens, F. (2009). The Mediating Role of Feedback Acceptance in the Relationship between Feedback and Attitudinal and Performance Outcomes. *International Journal Of Selection og Assessment*, 17(4), 362-376. doi:10.1111/j.1468-2389.2009.00479.x

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K., og Dweck, C. S., (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263. Retrieved from <http://www.jstor.org.ezproxy.library.bi.no/stable/4139223>

---

Brett, J. F., og Atwater, L. E. (2001). 360° Feedback: Accuracy, Accuracy, Reactions, and Perceptions of Usefulness. *Journal Of Applied Psychology*, 86(5), 930-942. doi:10.1037//0021-9010.86.5.930

Brislin, R. W. (1986). Research instruments. *Field methods in cross-cultural research: Cross-cultural research and methodology series*, 8, 137-164.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper og Row

Chen, G., Gully, S. M., og Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational research methods*, 4(1), 62-83.

Chen, G., Gully, S. M., Whiteman, J. A., og Kilcullen, R. N. (2000). Examination of relationships among trait-like individual differences, state-like individual differences, and learning performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), 835.

Colquitt, J. A., Scott, B. A., og LePine, J. A. (2007). Trust, trustworthiness, and trust propensity: a meta-analytic test of their unique relationships with risk taking and job performance. *Journal of applied psychology*, 92(4), 909.

Crampton, S. M., & Wagner, J. A. (1994). Percept-percept inflation in microorganizational research: An investigation of prevalence and effect.

Day, D. V. (2000). LEADERSHIP DEVELOPMENT: A REVIEW IN CONTEXT. *Leadership Quarterly*, 11(4), 581.

Dirks, K. T. (1999). The effects of interpersonal trust on work group performance. *Journal of applied psychology*, 84(3), 445.

Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. (2001). The role of trust in organizational settings. *Organization science*, 12(4), 450-467.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040.

---

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: RandomHouse.

Dweck, C. S., (2007) *The perils and promises of praise*. Educational leadership

Eden, D. (1988). Pygmalion, goal setting, and expectancy: Compatible ways to boost productivity. *Academy of Management Review*, 13(4), 639-652.

Fedor, D. B., Davis, W. D., Maslyn, J. M., og Mathieson, K. (2001). Performance improvement efforts in response to negative feedback: the roles of source power and recipient self-esteem. *Journal Of Management*, 27(1), 79.

Fletcher, C., Taylor, P., og Glanfield, K. (1996). Acceptance of personality questionnaire feedback: The role of individual difference variables and source of interpretation. *Personality and Individual Differences*, 20(2), 151-156.

Forsvarets Høgskole, 2014, Reglement for utdanning i Forsvaret, Vedlegg 3: "Nasjonalt rammeplan for bachelor i militære studier"

Gardner, D. G., og Pierce, J. L. (1998). Self-esteem and self-efficacy within the organizational context an empirical examination. *Group og Organization Management*, 23(1), 48-70.

George, W. (2003). *Authentic leadership: Rediscovering the secrets to creating lasting value*. San Francisco. Jossey-Bass.

Gist, M. E., og Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management review*, 17(2), 183-211.

Graen, G. B., og Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25

---

years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The leadership quarterly*, 6(2), 219-247.

Hammond, M. M., Neff, N. L., Farr, J. L., Schwall, A. R., og Zhao, X. (2011). Predictors of individual-level innovation at work: A meta-analysis.

Hannah, S. T., Woolfolk, R. L., og Lord, R. G. (2009). Leader self-structure: a framework for positive leadership. *Journal of Organizational Behavior*, 30(2), 269-290.

Henderson, D. J., Liden, R.C., Glibkowski, B.C. og Chaudry, A. (2009). LMX differentiation: A multilevel review and examination of its antecedents and outcomes. *The Leadership Quarterly*, 20: 517–534.

Holth, T. (2016) fagrapport;1/2016, Research report, 2016-07-25, Krigsskolen

Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C. S., Lin, D. M. og Wan, W., (1999) Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 77(3), 588-599. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.77.3.588>

Ilgén, D. R., Fisher, C. D., og Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal Of Applied Psychology*, 64(4), 349-371. doi:10.1037/0021-9010.64.4.349

Jawahar, I. M. (2010). The Mediating Role of Appraisal Feedback Reactions on the Relationship Between Rater Feedback-Related Behaviors and Ratee Performance. *Group og Organization Management*, 35(4), 494-526. doi:10.1177/1059601110378294

Judge, T. A., Bono, J. E., og Locke, E. A. (2000). Personality and job satisfaction: The mediating role of job characteristics. *Journal of applied psychology*, 85(2), 237.

---

Judge, T. A., Erez, A., og Bono, J. E. (1998). The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. *Human performance*, 11(2-3), 167-187.

Judge, T. A., Jackson, C. L., Shaw, J. C., Scott, B. A., og Rich, B. L. (2007). Self-efficacy and work-related performance: the integral role of individual differences. *Journal of applied psychology*, 92(1), 107.

Judge, T. A., Locke, E. A., og Durham, C. C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. *RESEARCH IN ORGANIZATIONAL BEHAVIOR*, VOL 19, 1997, 19, 151-188.

Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C., og Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: the role of core evaluations. *Journal of applied psychology*, 83(1), 17.

Judge, T. A., Thoresen, C. J., Pucik, V., og Welbourne, T. M. (1999). Managerial coping with organizational change: A dispositional perspective. *Journal of applied psychology*, 84(1), 107.

Kanfer, R., og Ackerman, P. L. (1989). Motivation and cognitive abilities: An integrative/aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal Of Applied Psychology*, 74(4), 657-690. doi:10.1037/0021-9010.74.4.657

Kinicki, A. J., Prussia, G. E., Wu, B. og McKee-Ryan, F. M. (2004). A Covariance Structure Analysis of Employees' Response to Performance Feedback. *Journal Of Applied Psychology*, 89(6), 1057-1069. doi:10.1037/0021-9010.89.6.1057

Kluger, A. N., og DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance.. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254.

Kluger, A. N., Lewinsohn, S., og Aiello, J. R. (1994). The Influence of Feedback On Mood: Linear Effects on Pleasantness and Curvilinear Effects on Arousal. *Organizational Behavior og Human Decision Processes*, 60(2), 276-299.



---

Kray, L. J., og Haselhuhn, M. P. (2007). Implicit negotiation beliefs and performance: experimental and longitudinal evidence. *Journal of personality and social psychology*, 93(1), 49.

Krigsskolen, (2017). <https://forsvaret.no/hogskolene/krigsskolen/om-krigsskolen>  
Hentet: 4.2.2017

Krigsskolen, (2015). *Krigsskolens konsept for offisersutvikling*, Oslo.

Kulik, J. A., og Kulik, C. L. C. (1988). Timing of feedback and verbal learning. *Review of Educational Research*, 58(1), 79–97. doi: 10.3102/00346543058001079

Kuvaas, B. (2007). Different relationships between perceptions of developmental performance appraisal and work performance. *Personnel Review*, 36(3), 378-397.

Kuvaas, B. (2011). The interactive role of performance appraisal reactions and regular feedback. *Journal of Managerial Psychology*, 26(2), 123–137. doi:10.1108/02683941111102164

Kuvaas, B., Buch, R. og Dysvik, A. (2016) Constructive supervisor feedback is not sufficient: immediacy and frequency is essential. *Human Resource Management*. Wiley Periodicals, Inc. DOI:10.1002/hrm.21785

Kvålshaugen, R. (2007). Autentisk ledelse – en effektiv lederstil? *Magma*, nr. 5.

Lam, C. F., DeRue, D. S., Karam, E. P., og Hollenbeck, J. R. (2011). The impact of feedback frequency on learning and task performance: Challenging the “more is better” assumption. *Organizational Behavior og Human Decision Processes*, 116(2), 217-228. doi:10.1016/j.obhdp.2011.05.002

Latham, G. P., og Locke, E. A. (1991). Self-Regulation through Goal Setting. *Organizational Behavior og Human Decision Processes*, 50(2), 212.

---

Lee, H. W., Pak, J., Kim, S., og Li, L. Z. (2016). Effects of Human Resource Management Systems on Employee Proactivity and Group Innovation. *Journal of Management*, 0149206316680029.

Lester, P. B., Hannah, S. T., Harms, P. D., Vogelgesang, G. R., og Avolio, B. J. (2011). Mentoring impact on leader efficacy development: A field experiment. *Academy of Management Learning og Education*, 10(3), 409-429.

Levy, S. R., & Dweck, C. S. (1998). Trait-versus process-focused social judgment. *Social Cognition*, 16(1), 151-172.

London, M. (2001). *Leadership development: Paths to self-insight and professional growth*. Psychology Press.

London, M., Smither, J. W., og Adsit, D. J. (1997). Accountability: THE ACHILLES' HEEL OF MULTISOURCE FEEDBACK. *Group og Organization Management*, 22(2), 162-184.

Luftkrigsskolen, (2017). <https://forsvaret.no/hogskolene/Luftkrigsskolen> Hentet: 4.2.2017

Luthans, F., og Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership: A positive developmental approach. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, og R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 241 – 261). San Francisco: Barrett-Koehler

Mangels, J. A., Butterfield, B., Lamb, J., Good, C., og Dweck, C. S. (2006) Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model. *Soc Cogn Affect Neurosci*; 1 (2): 75-86. doi: 10.1093/scan/nsl013

Martocchio, J. J., og Judge, T. A. (1997). Relationship between conscientiousness and learning in employee training: mediating influences of self-deception and self-efficacy. *Journal of Applied Psychology*, 82(5), 764.

---

Mayer, R. C., Davis, J. H., og Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of management review*, 20(3), 709-734.

Meyer, J. P., og Allen, N. J. (1991). A THREE-COMPONENT CONCEPTUALIZATION OF ORGANIZATIONAL COMMITMENT. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61.

Mueller, C. M., og Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of personality and social psychology*, 75(1), 33.

Northcraft, G. B., Schmidt, A. M., og Ashford, S. J. (2011). Feedback and the Rationing of Time and Effort Among Competing Tasks. *Journal Of Applied Psychology*, 96(5), 1076-1086.

Podsakoff, P. M., og Farh, J. (1989). Effects of Feedback Sign and Credibility on Goal Setting and Task Performance. *Organizational Behavior og Human Decision Processes*, 44(1), 45.

Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American journal of community psychology*, 9(1), 1-25.

Regjeringen (2016). Iverksettingsbrev til forsvarssektoren for langtidsperioden 2017-2020. Kampkraft og bærekraft Versjon 2.0 1. feb. 2017 <https://www.regjeringen.no/no/tema/forsvar/innsikt/ltp-og-ivb/ivb-ltp-20132016/id2356380/> Hentet: 1.4.2017

Regjeringen (2016). Langtidsplan for forsvarssektoren. Kampkraft og bærekraft. Prop. 151S (2015-2016) <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-151-s-20152016/id2504884/> Hentet: 1.4.2017

Risan, H. (2012). Dyadisk lederskap. *Magma-Econas tidsskrift for økonomi og ledelse*, 15(2), 67-73.

---

Robertson, J. (2005). Coaching leadership: Building leadership capacity through coaching partnerships. New Zealand Council for Educational Research.

Saks, A. M. (1995). Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment. *Journal of applied psychology*, 80(2), 211.

Salmoni, A. W., Schmidt, R. A., og Walter, C. B. (1984). Knowledge of results and motor learning: A review and critical reappraisal. *Psychological Bulletin*, 95(3), 355-386. doi:10.1037/0033-2909.95.3.355

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press

Shelton, S. H. (1990). Developing the construct of general self-efficacy. *Psychological reports*.

Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., og Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological reports*, 51(2), 663-671.

Simons, T. L., og Peterson, R. S. (2000). Task conflict and relationship conflict in top management teams: the pivotal role of intragroup trust. *Journal of applied psychology*, 85(1), 102.

Sjøkrigsskolen, (2017). <https://forsvaret.no/hogskolene/sjokrigsskolen> Hentet: 4.2.2017

Sommer, K. L., og Kulkarni, M. (2012). Does constructive performance feedback improve citizenship intentions and job satisfaction? The roles of perceived opportunities for advancement, respect, and mood. *Human Resource Development Quarterly*, 23(2), 177-201. doi:10.1002/hrdq.21132

Stajkovic, A. D., og Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 124(2), 240.

---

Stone, D. L., og Stone, E. F. (1985). The Effects of Feedback Consistency and Feedback Favorability on Self-Perceived Task Competence. *Organizational Behavior og Human Decision Processes*, 36(2), 167.

Van-Dijk, D., og Kluger, A. N. (2000). Positive (negative) feedback: Encouragement or discouragement. I London, M. (2001). *Leadership development: Paths to self-insight and professional growth*. Psychology Press. 118-120.

Wat, D., & Shaffer, M. A. (2005). Equity and relationship quality influences on organizational citizenship behaviors: The mediating role of trust in the supervisor and empowerment. *Personnel review*, 34(4), 406-422.

Whitener, E. M., Brodt, S. E., Korsgaard, M. A., og Werner, J. M. (1998). Managers as initiators of trust: An exchange relationship framework for understanding managerial trustworthy behavior. *Academy of management review*, 23(3), 513-530.

Wood, R., og Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review*, 14(3), 361-384.

Yammarino, F. J., og Atwater, L. E. (1997). Do Managers See Themselves as Others See Them? Implications of Self-Other Rating Agreement for Human Resources Management. *Organizational Dynamics*, 25(4), 35-44

Zaheer, A., McEvily, B., og Perrone, V. (1998). Does trust matter? Exploring the effects of interorganizational and interpersonal trust on performance. *Organization science*, 9(2), 141-159.

## Vedlegg 1 – Faktoranalyser

### *Faktoranalyse – tillit og tilbakemeldinger*

Påstand	1	2	3	4
3. Jeg forventer alltid å høre sannheten fra min veileder	,898			
4. Jeg stoler helt og fullt på min veileder	,786			
2. Min veileder utviser absolutt integritet	,753			
5. Jeg regner alltid med at min veileder holder ord	,726			
1. Jeg respekterer definitivt min veileders kompetanse	,686			
1. Min veileder gir meg ofte tilbakemeldinger på mine prestasjoner		,832		
4. Jeg får sjelden tilbakemeldinger på mine prestasjoner fra min veileder *		,825		
2. Tilbakemeldingene fra min veileder om mine prestasjoner kommer altfor lenge etter at jeg har gjort oppgaven det gjelder *		,790		
3. Min veileder gir meg tilbakemeldinger om mine prestasjoner rett etter at jeg har gjort oppgaven det gjelder		,768		
8. Tilbakemeldingene fra min veileder om mine prestasjoner stemmer overens med slik jeg selv vurderer mine prestasjoner			,800	
10. Tilbakemeldingene fra min veileder om mine prestasjoner handler om hvordan jeg gjør oppgavene mine og ikke om jeg er bedre eller dårligere enn mine med-kadetter			,735	
9. Dersom det er sprik mellom min egen og min veileders evaluering av mine prestasjoner kommer vi til enighet etter å ha diskutert saken			,722	

6. Hvis jeg gjør en feil i oppgavene mine gir min veileder meg tilbakemeldinger som fokuserer på sak og ikke på meg som person	,608
7. Hvis jeg får negative tilbakemeldinger om mine prestasjoner fra min veileder følger han/hun alltid opp med gode råd om hvordan jeg kan gjøre ting bedre	,578
5. Min veileder gir meg tilbakemeldinger som handler mer om det jeg får til i oppgavene mine enn det jeg ikke lykkes like godt med	,881

\* *Reversert*

### ***Faktoranalyse – Tankesett og subjektiv mestringsevne***

Påstand	1	2	3
8. Man kan i stor grad videreutvikle selv grunnleggende jobbrelevante evner.	,839		
7. Uansett hvor evnerik man er i jobbsammenheng, kan man allikevel i stor grad videreutvikle sine jobbrelevante evner.	,765		
5. Man kan i svært stor grad øke sin kompetanse i jobbsammenheng.	,747		
6. Man kan lære nye ting på jobb, men man kan egentlig ikke endre sine grunnleggende jobbrelevante evner. *	,700		
3. Uansett hvem man er, kan man i stor grad utvikle sine evner i jobbsammenheng.	,695		
4. For å være ærlig, man kan egentlig ikke endre hvor kompetent man er i jobbsammenheng. *	,522		
1. I jobbsammenheng har man visse evner og man kan egentlig ikke gjøre mye for å endre dem. *	,419		,630
2. De jobbrelevante evnene man har er noe ved en som man ikke kan endre noe særlig. *	,503		,553
8. Selv når ting er vanskelige klarer jeg meg ganske godt		,812	

7. Sammenliknet med andre personer håndterer jeg de fleste oppgaver på en god måte	,793	
6. Jeg er trygg på at jeg kan opptre effektivt på tvers av ulike oppgaver	,735	
2. Når jeg står overfor vanskelige oppgaver er jeg trygg på at jeg vil klare å gjennomføre dem	,710	
5. Jeg er i stand til å håndtere de fleste utfordringer	,660	
1. Jeg er i stand til å nå de fleste av de målene jeg har satt meg		,665
3. I det store og det hele opplever jeg at jeg klarer å oppnå det som er viktig for meg	,408	,583
4. Jeg tror jeg kan klare det meste av det jeg har bestemt meg for	,488	,510



---

**Vedlegg 2 - Tilleggsanalyser**

	Tillit			Opplevd konstruktiv tilbakemelding		
	Steg 1	Steg 2	Steg 3	Steg 1	Steg 2	Steg 3
Veiledere	-,24**	-,21***	-,21***	-,04	,10	,11
Kjønn	-,03	-,02	-,02	-,01	,01	,01
Alder	-,04	,02	,02	-,10	-,07	-,07
Konstruktivitet		,56***	,56***			
Tillit					,60***	,58***
Tankesett		,12*	,12*		-,09	-,12*
Subjektiv mestringsevne			-,00			,14*
Justert R <sup>2</sup>	,05	,37	,37	,00	,33	,35
ΔR <sup>2</sup>	,07	,32	,00	,01	,33	,02
F	5,18**	28,03***	23,26***	1,03	23,44***	21,14***
ΔF	5,18**	58,31***	,00	1,03	56,29***	6,63*

Regresjonsanalyse; Veiledere: 0 = én dedikert; 1 = Flere enn én; Kjønn: 1 = mann, 2 = kvinne;

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$