

En offiser og en gentleman

- *en studie om militær lederutvikling i et dannelsesperspektiv*

Helle Samsing



Masteroppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

1. november 2010

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

En offiser og en gentleman

En studie om militær lederutvikling i et dannelsesperspektiv

AV:

Helle Samsing

EKSAMEN:

Didaktikk og organisasjonslæring

SEMESTER:

Høst 2010

STIKKORD:

Didaktisk relasjonstenkning

Dannelse og utdanning

Lederutvikling og utviklende lederskap

Forsvaret, Krigsskolen og kadetter

Formulering, realisering og erfaring

© Helle Samsing

2010

”En offiser og en gentleman – en studie om militær lederutvikling i et dannesperspektiv”

Helle Samsing

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

”At blive selvstændige og modne handler om at skabe forståelses - og værdiskelletter i forhold til verden. At skabe forståelsesskelletter handler om at se sammenhænge; at komme ud over de faglige snærende rammer og komme i dybden med den virkelige verden på dens egne betingelser. De faglige redskaber bliver da de værktøjer, hvormed man bygger forståelsesskellettet.”

Søren Kierkegaard (1813–1855)

Sammendrag

PROBLEMOMRÅDE

Dette er en studie av dannelsen av kadetter inn i den militære profesjon. Studien har til hensikt å se på om det er samsvar mellom Forsvarets visjoner, Krigsskolens gjennomføring av deler av lederutviklingen og kadettene sine erfaringer med den lederutviklingen de har gått gjennom. Ved å se nærmere på utvalgte elementer i den treårige lederutviklingen ønsker jeg å finne ut av tre forhold: 1) om det er samsvar mellom de overordnede mål Forsvaret formulerer gjennom styrende dokumenter for militært lederskap, som i denne studien forstås som Forsvarets dannelsesaspekt, 2) Krigsskolens planer og realisering av Forsvarets overordnede mål for dannelsesprosessen, og 3) kadettene sine erfaringer av dannelsen inn i det militære lederskapet, med utgangspunkt i utvalgte elementer i Krigsskolens lederutvikling.

For å belyse problemstillingen har jeg valgt to tilnæringsmåter, en teoretisk og en empirisk. Det teoretiske perspektivet presenterer dannelses- og læreplanteori. Dannelsesaspektet presenteres i denne studien i et moderne perspektiv fremfor et historisk, med vekt på R. S. Peters (1973), Wolfgang Klafki (1979), Lars Løvlie (2003, 2009) og Dannelsesutvalget (2009). Læreplanteorien tar utgangspunkt i John I. Goodlads (1979) begrepssystem for læreplanknning på ulike nivå, samt Bjarne Bjørndal og Sigmund Liebergs (1978) didaktiske relasjonstenkning for planlegging og analyse av læreplanarbeid. Oppgavens empiriske tilnærming ble gjennomført som et kvalitativt intervju basert på en egenutviklet intervjuguide rettet mot et utvalg krigsskolekadetter. Hensikten var å analysere kadettene sine erfaringer fra utvalgte elementer i lederutviklingen i forhold til Forsvarets overordnede mål og Krigsskolens realisering.

Oppgavens problemstilling er som følgende:

Er det samsvar mellom Forsvarets formuleringer, Krigsskolens realiseringer og krigsskolekadettene sine erfaringer i dannelsen av en militær leder?

METODE

En offiser og en gentleman – en studie av militær lederutvikling i et dannelsesperspektiv er en kvalitativ studie av formuleringer, realiseringer og erfaringer i Forsvarets lederutvikling, og dannelsen inn i den militære profesjon. Studiens empiriske data er samlet inn gjennom seks halvstrukturerte intervju, som drøftes opp mot oppgavens problemstilling i lys av Bjørndal og Liebergs (1978) didaktiske relasjonstenking og utvalgte elementer i Goodlads (1979) begreppssystem for læreplantenking på ulike nivå. Målet med gjennomføringen av denne kvalitative studien var å belyse samsvaret mellom Forsvarets formuleringer, Krigsskolens realiseringer og krigsskolekadettens erfaringer, for å finne ut om det finnes samsvar mellom de ulike nivåene rundt dannelsen inn i den militære profesjon.

RESULTATER OG KONKLUSJONER

Gjennom Krigsskolens realisering av Forsvarets idealer og overordnede mål, kan det være legitim grunn til å anta at skolen er med på å skape militære ledere som stort sett tar like avgjørelser og handler ut fra de samme verdiene. I denne studien drøfter jeg hvorvidt det er samsvar mellom Forsvarets formuleringer og Krigsskolens realiseringer. I tillegg drøfter jeg hvilke konsekvenser dette har for den enkelte kadetts dannelsesprosess inn i den militære profesjon.

I tillegg til å være en individuell prosess, kan dannelse sees som en form for sosialisering, da prosessen også innebærer en innvielse av et sett samfunnsdefinerte verdier og holdninger (Peters 1973). Studien viser at Forsvaret presenterer klare verdireferanser, men at de kan oppfattes som noe overordnede og vanskelige å konkretisere. Peters (1973) hevder at mangel på klart definerte verdireferanser kan gi et svakt dannelsesbilde, men at det gjennom undervisning og opplæring kan komme frem på en annen måte. På dette området kommer det frem i studien at Krigsskolen i varierende grad er gode på realiseringen av Forsvarets idealer i undervisning og opplæring, men at kadettene bevisstgjøres Forsvarets idealer på andre arenaer, eksempelvis den sosiale. Dette kan innebære at kadettene implisitt lærer å sette pris på Forsvarets normer og verdier, og ønsker å leve opp til det den militære profesjon innebærer. Enten det er gjennom den konkrete lederutviklingen eller gjennom den sosiale arenaen, må det likevel ligge en grad av frivillighet til grunn for verdsettelsen av de kunnskaper kadettene systematisk påvirkes av. Her bør det kanskje stilles høyere krav til

Krigsskolens realiseringer. Peters (1973) hevder nemlig at det er metodikken i dannelsesprosessen som påvirker hva som er med på å definere hvem kadettene er som ledere. Det er ikke hva en leder gjør som karakteriserer, men det de innser eller forstår.

Medlemmene av den militære profesjon skal gjenspeile profesjonen og det øvrige samfunnet, samtidig som det forutsettes en personlig utvikling. Som et politisk verktøy har Forsvaret medlemmer som oftere sees som en helhet enn individuelt, og det kan tolkes dit hen at det i Forsvaret stilles strengere krav til dannelsesprosessen enn andre profesjonsutdannelse. Dette da den militære profesjon i tillegg til å stille krav om tillit til hverandres dømmekraft, kunnskaper og vilje til å løse både nasjonale og internasjonale oppdrag også stiller krav til erkjennelse av profesjon hvor holdninger og handlinger som styrker samholdet er avgjørende (Forsvarsstaben 2007). Skal Forsvarets idealer og overordnede mål for dannelsen av den militære leder formulere Krigsskolens virke, må det slik Goodlad (1979) beskriver det, legges betydelig arbeid i utviklingen av hvilke kriterier som skal med, hvordan de skal realiseres og hvilken funksjon de skal ha.

Forord

Inspirasjonen til denne oppgaven kom, da jeg høsten 2009 var i praksis ved Krigsskolen på Linderud. Etter å ha fått et lite innblikk i en av Forsvarets utdanningsinstitusjoner var et av de sterkeste inntrykkene jeg satt igjen med hvor helhetlig offisersutdanningen var. Fokus var ikke kun på faglig utvikling, men også på den personlige. Var det en bevisst faktor i offisersutdanningen, eller var det en systematisk påvirkning av allmenne ideer om den militære profesjonsutøver?

Det er mange som fortjener takk i forbindelse med min studie:

Først og fremst en stor takk til mine veiledere Britt Ulstrup Engelsen og Ole Boe. Takk for gode samtaler med skarpe blikk og inspirerende tilbakemeldinger. Takk til kull Arnholdt 08—11 for at jeg fikk et innblikk i deres utvikling, både personlig og profesjonelt. Takk til Are, Torill og resten av veilederne på Krigsskolen som umiddelbart inkluderte meg og ga meg et innblikk i deres hverdag, en sivil fra utenfor gjerdet!

Takk til Ingrid for konstruktiv og nøyaktig lesning, Sonja for at du tok deg tid til korrekturlesing, uunnværlige venner på lesesalen i tredje på Helga Eng, og ikke minst mamma og Tor for forståelse, tålmodighet og jevnlig realitetsorienteringer om at livet faktisk går videre etter at oppgaven er levert!

Oslo, 27.10.2010

Helle Samsing

Innholdsfortegnelse

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Sammendrag | - 7 - |
| Forord | - 11 - |
| 1. Innledning | - 15 - |
| 1.1 Problemstilling | - 16 - |
| 1.2 Studiens teoretiske og metodiske ramme, og avgrensning | - 17 - |
| 1.3 Studiens oppbygning | - 18 - |
| 2. Offisersutdanning – militær lederutvikling | - 20 - |
| 2.1 Krigsskolen | - 21 - |
| 2.1.1 Lederutvikling som bærende element | - 22 - |
| 2.1.2 Grunnleggende dokumenter | - 23 - |
| 2.1.3 Forsvarets pedagogiske grunnsyn | - 24 - |
| 2.2 Program for lederutvikling | - 25 - |
| 2.2.1 Lederutviklingsamling 7 <i>Selvforståelse</i> og 8 <i>Den militære profesjon</i> | - 27 - |
| 2.2.2 Grunnkurs i Utviklende lederskap | - 28 - |
| 2.2.3 Lederutviklingskontrakt, personlig lederutviklingsplan og lederskapsfilosofi | - 30 - |
| 3. Teoretisk rammeverk | - 32 - |
| 3.1 Dannelse | - 33 - |
| 3.1.1 Utdanning og dannelse | - 35 - |
| 3.1.2 Dannelse i den militære profesjon | - 36 - |
| 3.2 Læreplanteori | - 38 - |
| 3.2.1 Den ideelle, den formelle og den erfarte læreplan | - 39 - |
| 3.2.2 Didaktisk relasjonsmodell | - 43 - |
| 4. Metode | - 46 - |
| 4.1 Kvalitativ forskningsmetode | - 46 - |
| 4.2 Semistrukturert intervju som tilnærming | - 47 - |
| 4.3 Utvalg, gjennomføring og presentasjon av undersøkelse | - 48 - |
| 4.4 Et kritisk tilbakeblikk | - 50 - |
| 4.4.1 Studiens tema og intervjuguide | - 51 - |
| 4.4.2 Validitet, reliabilitet og generalisering | - 51 - |
| 4.5 Dokumenter | - 53 - |
| 5. Presentasjon av intervjuresultater | - 54 - |
| 5.1 Innledende spørsmål | - 54 - |
| 5.2 Generelle spørsmål | - 54 - |
| 5.3 Personlighet og selvforståelse | - 56 - |

| | | |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| 5.4 | Profesjon og profesjonsidentitet | - 57 - |
| 5.5 | Utviklende lederskap og personlig lederskaps plan..... | - 59 - |
| 5.6 | Avsluttende spørsmål | - 61 - |
| 6. | Formulering, realisering og erfaring av dannelsesaspektet i den militære lederutvikling | - 64 - |
| 6.1 | Mål og ramme for den militære profesjon..... | - 64 - |
| 6.1.1 | Den militære profesjonens ramme | - 65 - |
| 6.1.2 | Ideal og målstyring i Forsvarets formuleringer | - 67 - |
| 6.2 | Innhold og arbeidsmåter | - 69 - |
| 6.2.1 | Innhold i lederutviklingen..... | - 69 - |
| 6.2.2 | Arbeidsmåter i lederutviklingen | - 70 - |
| 7. | Konklusjon..... | - 73 - |
| 7.1 | Formulering, realisering og erfaring | - 73 - |
| 7.2 | En offiser og en gentleman | - 74 - |
| 7.3 | Veien videre | - 76 - |
| | Litteraturliste | - 78 - |
| | Vedlegg | - 82 - |

1. Innledning

Med jevne mellomrom oppstår det debatter om hvilke grunnverdier som skal formidles i utdanning. Hvor mye ansvar skal man tillegge universitet og høyskole for samfunnsbygging og en demokratisk dannelse av samfunnsmedlemmene (Dannelsesutvalget 2009)? Dannelse i utdanning er ikke et nytt fenomen, men etter Kvalitetsreformen i 2001 kan man ane et sterkere behov for legitimering spesielt av høyere utdanning. Institusjoner for høyere utdanning i Norge omtales av regjeringen som grunnleggende samfunnsinstitusjoner, som skal tjene en rekke formål. De skal blant annet gi hver enkelt mulighet til personlig utvikling, kunnskap til samfunnsdeltakelse og til å virkeliggjøre mål. Institusjonene skal gi ulik undervisning, og tilbud tilpasset samfunnets behov (St.meld. nr.27 (2000-2001)).

Forsvaret som utdanningsinstitusjon er intet unntak. Som et av de viktigste politiske verktøy i den demokratiske stat heter det at Forsvaret skal være forankret i og representere samfunnets normer og verdier (Forsvarsstaben 2007). Denne forankringen beskrives av regjeringen som spesielt viktig for mennesker som skal utøve sin profesjon i krevende situasjoner. Det vektlegges at et verdiorientert forsvar skal være bevisstgjørende for den militære profesjonsutøver (St.meld. nr. 33 (2008–2009)). Krigsskolen er en høyskole i Forsvaret som tilbyr en treårig militær profesjonsutdanning. I likhet med universiteter og høyskoler skal Krigsskolen være en langsiktig, faglig autonom forvalter av kunnskap, tradisjoner og bærer av den norske kulturarv. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos Krigsskolens elever, omtalt som kadetter, skal utvikles i ønsket retning (Krigsskolen 2009a). Offisersutdanningen kan dermed betraktes både som en utdanning og en dannelsesprosess. Dannelsens mål i Forsvaret kan beskrives som en profesjonsutøver, som skal *være, vite og handle* som offiser (Krigsskolen 2009b). Krigsskolen ønsker at kadettene skal utvikle kunnskaper og en faglig forståelse gjennom undervisning og øvelser ved skolen. Kadettene skal utvikle ferdigheter og erfaringer gjennom deltakelse på de ulike praksisarenaene skolen tilbyr, og utvikle holdninger og bevissthet gjennom diskusjon, refleksjon og veiledning. Offisersutdanningen er ment å skulle forme kadettene til kommunikasjon, selvinnsikt, troverdighet og effektivitet slik at de etter hvert dannes som fullverdige medlemmer av den militære profesjon (Krigsskolen 2009b).

I Forsvarets fellesoperative doktrine, heretter referert til som FFOD, heter det at de militære ikke kan utøve sin profesjon alene, men profesjonen gir først mening når den utøves i

felleskap (Forsvarsstaben 2007). Dette innebærer at de verdier og holdninger som styrker samholdet er helt avgjørende. Dette kan være kameratskap, lojalitet og selvpoffring. Verdier og holdninger som svekker dette anses som uakseptable (Forsvarsstaben 2007:160). I denne studien ønsker jeg å gå nærmere inn på hva Forsvaret legger til grunn for sin lederutvikling, Både ved utdanning og dannelse av medlemmer av den militære profesjon. Forsvarets verdier er ment å skulle prege den militære profesjonsutøver på alle plan. Dette innebærer blant annet en felles verdiplattform for offiserene, både som militære profesjonsutøvere og som privatpersoner. Dette legger til grunn ikke bare dannelsen av en offiser, men også at offiseren er en person med stor rettferdighetssans og velutviklede æresbegreper utenfor Forsvarets rammer; en gentleman (caplex.no).

1.1 Problemstilling

Dette er en kvalitativ studie av utvalgte deler av Krigsskolens lederutvikling. Jeg ønsker å finne ut om det er samsvar mellom Forsvarets visjoner, Krigsskolens gjennomføring av deler av lederutviklingen og kadettene erfaringer med den lederutviklingen de har gått gjennom. Ved å se nærmere på utvalgte elementer i den treårige lederutviklingen ønsker jeg å finne ut av tre forhold: 1) om det er samsvar mellom de overordnede mål Forsvaret formulerer gjennom styrende dokumenter for militært lederskap, mål som i denne studien forstås som Forsvarets dannelsesaspekt, 2) Krigsskolens planer og realisering av Forsvarets overordnede mål for dannelsesprosessen, og 3) kadettene erfaringer av dannelsen inn i det militære lederskapet, med utgangspunkt i utvalgte elementer i Krigsskolens lederutvikling. Kadettene arbeid med eget lederskap beskrives som et sentralt element i offisersutdannelsen ved Krigsskolen (Krigsskolen 2009b). Dette gjøres både på en teoretisk og en praktisk plattform gjennom hele offisersutdannelsen. Et viktig dokument i denne sammenheng omtales av Krigsskolen som *Program for lederskap 2009*. Dokumentet beskriver de konkrete delene av lederutviklingen ved skolen. Disse delene er grunnkurs i Utviklende lederskap og lederutviklingssamlinger (Krigsskolen 2009a). Kadettene personlige lederutvikling nedtegnes og illustreres gjennom ulike kontrakter, og senere en formulering av egen lederskapsfilosofi. Studiens fokus avgrenses til *grunnkurs i Utviklende lederskap* samt to lederutviklingssamlinger som gjennomføres i sammenheng med grunnkurset: 7 *Selvforståelse* og 8 *Den militære profesjon*. Disse tre delene i lederutviklingen omtales av Krigsskolen som

et skille i lederutviklingen, hvor fokuset skifter fra et korttidsperspektiv til et langtidsperspektiv på den personlige utviklingen (Krigsskolen 2009a).

Problemstillingen for studien lyder:

Er det samsvar mellom Forsvarets formuleringer, Krigsskolens realiseringer og krigsskolekadetters erfaringer i dannelsen av en militær leder?

1.2 Studiens teoretiske og metodiske ramme, og avgrensning

For å belyse problemstillingen har jeg valgt to tilnæringsmåter: 1) et teoretisk perspektiv på dannelse og læreplanteori, hvor jeg vil etablere et grunnlag for å se på sammenhengen mellom Forsvarets formuleringer, Krigsskolens realiseringer og kadettenes erfaring av utvalgte elementer i lederutviklingen, og 2) en empirisk studie av kadettenes syn på de utvalgte elementene for studien. Her ønsker jeg å få et inntrykk av kadettenes erfaringer med lederutviklingen ved Krigsskolen og dannelsen inn i den militære profesjonen.

Studiens teoretiske utgangspunkt er dannelse og læreplanteori. Dannelsesaspektet vil i denne studien presenteres i et moderne perspektiv heller enn et historisk, med vekt på R.S. Peters (1973), Wolfgang Klafki (1979), Lars Løvlie (2004, 2009) og Dannelsesutvalget (2009).

Dette for å kunne trekke en sammenheng til Forsvarets idealer og overordnede mål.

Læreplanteorien tar utgangspunkt i John I. Goodlads (1979) begrepssystem for læreplantenkning på ulike nivå, samt Bjarne Bjørndal og Sigmund Liebergs (1978) didaktiske relasjonstenkning for planlegging og analyse av læreplanarbeid.

For å belyse studiens problemstilling har jeg gjennomført en kvalitativ undersøkelse basert på en egenutviklet intervjuguide rettet mot kadetter i kull Arnholt 08-11 på KS Operativ ved Krigsskolen. Intervjuguiden ble utviklet i samråd med en rekke veiledere på Krigsskolen med godt kjennskap til lederutviklingen ved Krigsskolen. Guiden ble i utgangspunktet utviklet for samme tema men en annen problemstilling. Dette vil diskuteres i kapittel 4, *Metode*.

Hensikten med studien er å analysere kadettenes erfaringer med utvalgte elementer i lederutviklingen i forhold til Forsvarets overordnede mål og Krigsskolens realisering av disse.

Det er tidligere gjennomført undersøkelser av lederutviklingen i Forsvaret generelt, for eksempel *Lederutvikling i Forsvaret* (Bergheim, Westli og Eid 2007). Det er derimot ikke gjennomført noen undersøkelser på Krigsskolen med fokus på kadetters egne opplevelser av arbeid med personlig utvikling i sammenheng med *grunnkurs i Utviklende lederskap* og lederutviklingssamling 7 *Selvforståelse* og 8 *Den militære profesjon*.

1.3 Studiens oppbygning

Studien er bygd opp med utgangspunkt i det rammeverket og de naturlige begrensninger som presenteres i kapittel 1. I kapittel 2 vil jeg presentere studiens kontekstuelle ramme. Her gir jeg en kort introduksjon til Krigsskolens historie, dens virksomhet og utdanningsstruktur, med vekt på lederutvikling som bærende element i offisersutdannelsen. Jeg vil her presentere dokumenter jeg mener står sentralt i å belyse hvordan lederutviklingen ved Krigsskolen illustreres og ivaretas i styrende forsvarsdokumenter, og hvordan Krigsskolen gjennomfører undervisning og opplæring. Studiens kapittel 3 omhandler oppgavens teoretiske ramme. Dette kapitlet utgjør, ved siden av drøftningen, studiens største kapittel, og favner vidt om begrepene dannelse og utdanning. Her vil jeg redegjøre kort for profesjonsbegrepet og opplæring i profesjonsutdanning og utdanning i et samfunnsperspektiv, via eksempelvis Barbro Forsberg (1984), før jeg presenterer teori som belyser formulerings- og realiseringsarenaen til Forsvaret og Krigsskolen. Dette vil danne grunnlaget for å adressere problemstillingen, som videre omhandler kadettene erfaringsplattform, i studiens analytiske kapittel. Læreplanteorien tar utgangspunkt i et begrepssystem for læreplantenkning på ulike nivå, samt en didaktisk relasjonsmodell for planlegging og analyse av læreplanarbeid. Videre vil jeg i kapittel 4 gjøre metodiske overveielser knyttet til studiens empiriske del, til gjenstand for en redegjørelse. I kapittel 5 vil jeg presentere de funn jeg mener er mest sentrale og relevante for den videre analysen. Funn som ikke belyser studiens problemstilling direkte vil ikke presenteres, da jeg ikke anser disse som relevante for besvarelsen. Deretter vil jeg i kapittel 6 analysere og drøfte de presenterte funnene opp mot teorien i kapittel 3 og konteksten i kapittel 2. Her fremkommer det dannelsesperspektivet som ligger til grunn for Forsvarets ideal og overordnede mål, og Krigsskolens realiseringer. Her vil også de konsekvenser dette har for den enkelte kadetts dannelsesprosess drøftes, med utgangspunkt John I. Goodlads (1979) domenet teori og Bjarne Bjørndal og Sigmund Liebergs (1978)

didaktiske relasjonsmodell som analytiske verktøy. Det er i dette kapitlet studiens problemstilling vil besvares. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 7 oppsummere og konkludere på grunnlag av hva jeg har behandlet i denne studien. Her vil de viktigste teoretiske og metodiske overveielsene som er blitt gjort i denne studien komme frem. Konklusjonen består av funn og tolkninger jeg anser som relevante for oppgavens problemstilling. Kapitlet avsluttes med et element av videre betraktning rundt arbeid med mål og personlig utvikling i dannelsen og lederutviklingen ved Krigsskolens profesjonsutdanning.

2. Offisersutdanning – militær lederutvikling

Forsvarets oppgaver favner et bredt spekter av utfordringer, både nasjonalt og internasjonalt (Konsept 2005). Behovene for å imøtekomme disse oppgavene har utviklet seg fra å omhandle konkret planlegging, til et behov for å *forstå* militærmaktens muligheter og begrensninger. Behovet for å utvikle en felles forståelse, et felles tenkesett, en felles referanseramme, et felles begrepsapparat og dermed et grunnlag for en felles profesjonskultur er økende, og Forsvaret har i dag et sett med styrende dokumenter som ligger til grunn for utøvelse av den militære profesjon. Disse dokumentene har dermed både direkte og indirekte påvirkning på organisasjonens medlemmer og Forsvaret generelt, også som en undervisnings- og opplæringsinstitusjon. Etter å ha blitt innlemmet i universitets- og høyskolesektoren sommeren 2005 har Forsvaret gjennomført, og gjennomfører fortsatt, en stor omstilling som krever et nytt sett med tanker, verdier og kultur. Forsvaret skal likevel styres innenfor rammene av de overordnede intensjoner (Forsvarsstaben 2007). Problemstillinger og oppgaver skal løses på kort tid, noe som forutsetter læringsevne og kreativitet (Konsept 2005). Krigsskolen betegnes som ”en sterk premissleverandør for Forsvarets suksess” og det stilles derfor krav til at skolen stadig er i stand til å utfordre seg selv og kadettene til å danne en ideell soldat etter både Forsvarets og samfunnets etterspørsel og krav (Konsept 2005:19).

Krigsskolen utdanner ledere til en profesjon som deltar i og utvikler fremtidens Forsvar, og hevder derfor at det er viktig at de stadig er i stand til å utvikle seg selv og kadettene (Konsept 2005). Hovedmålsettingen er å bidra til en lederutvikling som kan gi kadettene grunnleggende kunnskaper, ferdigheter og egenskaper som er viktige for medlemmer av den militære profesjon (Krigsskolen 2009b). Skolens utfordringer endrer seg i takt med samfunnets forandringer. I studiehandboken skriver nåværende skolesjef oberst Odin Johannessen at både bevisstgjøringen på Krigsskolens *hva, hvordan og hvorfor* i undervisning og opplæring, og forventningene som stilles til hver enkelt kadett, er høye. Likevel anses disse forventningene som rimelige sett i sammenheng med Forsvarets samfunnsoppgave (Krigsskolen 2009b).

Oppbygningen av dette kapittelet er derfor todelt. Jeg vil først presentere Forsvaret som opplæringsinstitusjon, med vekt på Krigsskolen. Her vil jeg gi en kort presentasjon av utvalgte styrende forsvarsdokumenter som er avgjørende for Krigsskolens utdanningsstruktur og dermed lederutvikling. Videre vil jeg presentere utgangspunktet for studiens empiriske undersøkelse, og det som omtales som et skille i lederutviklingen ved skolen, grunnkurs i

Utviklende lederskap, som gjennomføres i sammenheng med lederutviklingssamlingene 7 *Selvforståelse* og 8 *Den militære profesjon*. Deretter vil jeg presentere personlig lederutviklingsplan, lederutviklingskontrakt og lederskapsfilosofi som aktive verktøy i ulike deler av Krigsskolens lederutvikling og kadettens personlige utvikling. Hensikten med kapittelet er å synliggjøre Forsvarets verdigrunnlag og pedagogiske profil, og dermed belyse deler av den didaktiske organisering av lederutviklingen som gjennomføres ved skolen. Avslutningsvis vil jeg oppsummere kapittelet ved å trekke frem det jeg ser som essensen av Forsvarets formuleringer og Krigsskolens realisering av disse.

2.1 Krigsskolen

Krigsskolen ble etablert i 1790, den gang som ”Den frie Mathematiske Skole”, og markerte ikke bare begynnelsen på en egen offisersutdanning, men også på høyere utdanning i sin alminnelighet i Norge. I Hans P. Hosars (2000) *Kunnskap, dannelse og krigens krav – Krigsskolen 1750-2000* skriver oberst Kjell Grandhagen¹ at historien om Krigsskolen er historien om et av verdens eldste militære akademier. Assosiasjoner til skolen strekker seg fra fysiske utfordringer til lederutdanning og, selvfølgelig, et gentlemansideal. Lederutdannelsen og offisersutviklingen, som i denne studien vil omtales som lederutvikling, står som et nøkkelord gjennom skolens historie – mer eller mindre bevisst. Gjennom de siste 250 årene har skolen gitt et viktig bidrag til samfunnsutviklingen, både gjennom å utdanne offiserer til det norske forsvar samt utvikle ledere til en rekke ulike sektorer i samfunnet for øvrig (Hosar 2000). Offisersutdannelsen har i nyere tid vært en toårig ordning, frem til sommeren 2005, da Krigsskolen ble omfattet av høgskoleloven, som førte til at skolen fikk en treårig utdanningsmodell. Dette førte til at skolen nå kunne tilby en bachelorgrad; bachelor i militære studier (Krigsskolen 2009a).

I dag defineres den grunnleggende offisersutdannelsen ved Krigsskolen som en profesjonsrettet utdanning. Skolen har flere ulike studietilbud, hvorav tre er treårige bachelorprogram: KS Operativ, KS Ingeniør og KS Logistikk (Krigsskolen 2009b). Fra sommeren 2005 og frem til høsten 2009 var KS Operativ et treårig studium for kadetter med studiekompetanse og grunnleggende befalsutdanning. Fra høsten 2009 ble dette programmet

¹ General Kjell Grandhagen, tidligere oberst og sjef for Krigsskolen 1996-99, 2000.

gjort tilgjengelig også som et fireårig studium for kadetter med studiekompetanse, men uten grunnleggende befalsutdanning. Befalsutdannelsen inngår her som første studieår. KS Operativ er en studieretning med grunnlag i fagområdene militærmakt, ledelse, språk og internasjonal kommunikasjon, strategi og fysisk fostring. Fagområdene skal gi et grunnlag for å kunne belyse og studere militære problemstillinger, utfordringer og oppgaver. Krigsskolen vektlegger egenutvikling, erfaring og refleksjon fra ulike praksisarenaer ved utvikling av praktisk militært lederskap, og baserer sin utdanning på kombinasjon av teori og praksis (Krigsskolen 2009b).

2.1.1 Lederutvikling som bærende element

Den grunnleggende offisersutdannelsen ved Krigsskolen kan beskrives som en profesjonsrettet utdanning for militært lederskap. I praksis betyr dette at lederutviklingen er et sammenhengende og prioritert område gjennom hele utdannelsen, og at den står som en gjennomgående dimensjon ved all læring og utvikling som skjer ved skolen. Lederutviklingen er dermed et integrert element som både finnes i, bygger på og utnytter de emner, øvelser og aktiviteter som inngår i utdannelsen (Krigsskolen 2009b). Krigsskolens primæroppgave omtales som å skulle utdanne offiserer med kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør kadettene i stand til å lykkes både i militære og ikke-militære sammenhenger (Krigsskolen 2009b, Konsept 2005). Dette er en langsom prosess, noe som stiller krav til Krigsskolen som en fremtidsrettet institusjon med fokus på trender som peker fem til ti år frem i tid. Skolen skal være en av de delene ved Forsvaret som skal fylle ordene i grunnlagsdokumentene med mening og handling. Samtidig skal skolen skal bære med seg den tradisjon og historie som har skapt suksess og danner Hærens ryggrad i internasjonale operasjoner (Konsept 2005).

Lederutviklingen ved Krigsskolen er et karakteristisk trekk ved institusjonen og virker som et bærende element ved utdannelsen (Krigsskolen 2009b, Hosar 2000). Men det har ikke alltid vært et så tydelig konsept som det er i dag. På slutten av 1960-tallet ble det utviklet en rekke faktorer og komponenter som ble lagt til grunn for Krigsskolens helhetlige dannelseskonsept, og på begynnelsen av 1970-tallet ble dette konseptet en fast del av Hærens offisersutdanning (Hosar 2000). Lederutviklingen slik den fremstår i dag, skal derimot integreres i eller bygge på alle emner og øvelser ved skolen, og omfatte all målrettet og planlagt aktivitet som har til hensikt å utvikle kadettene evne til å utøve godt lederskap (Krigsskolen 2009a). Hver studieretning ved skolen har sin studiehandbok, som skal fungere som oppslagsverk for alle

som har med den militære grunnutdanningen å gjøre. Håndbøkene gir generell informasjon om studiet hva gjelder fagplan, regelverk og undervisning på alle trinn. Studiehåndboken til KS Operativ; *Treårig grunnutdanning i militære studier: ledelse og landmakt* skisserer et studie sammensatt av emner og delemner som alle er etablerte ut fra et syn på profesjonens kunnskaps- og ferdighetsbehov, med lederutvikling integrert i alle emner, øvelser og aktiviteter (Krigsskolen 2009b). Visjonen er at kadettene læring og utvikling innenfor både profesjonen og ledelse skal bli bedre enn det som ved første øyekast gjenspeiles i listen av emner og delemner. I studiehåndboken understrekes de tre plattformene for lederutviklingen: teori, praksis og personlig utvikling. Sammen skal de føre til en helhetlig utvikling av kadettene (Krigsskolen 2009b).

Krigsskolens prosessbeskrivelse av lederutviklingen er at kadettene skal trenes opp og utstasjoneres ved en kompetent avdeling til aktuelle operasjonsområder og som gjennom direkte lederskap raskt skal være i stand til å løse oppdrag i en multinasjonal og fellesoperativ allianse. I tråd med dette er det naturlig at Krigsskolen jobber med lederskap både i teoretisk og praktisk sammenheng. Krigsskolen illustrerer at utdanning av offiserer krever både faglig og personlig utvikling (Krigsskolen 2009b). Et troverdig lederskap omfatter verdier, kunnskaper og ferdigheter og utøver gjennom handling. Kravet til militære ledere kan sammenfattes med følgende begreper; være – vite – handle (Forsvarsstaben 2007).

2.1.2 Grunnleggende dokumenter

Forsvaret har en rekke styrende dokumenter som har til hensikt å gi føringer for undervisning, opplæring og trening på alle nivå. Verdier og holdninger kommer til uttrykk i blant annet doktriner, grunnsyn og ulike planer. Jeg vil her gi en kort presentasjon av de dokumenter jeg mener er viktige for å besvare studiens problemstilling, før jeg under 2.2 vil gå nærmere inn på Krigsskolens Program for lederutvikling.

Hærens Offiserskodeks er et dokument utformet av Krigsskolen, og som ble lagt fram og godkjent av Hærens Ledergruppe i 2004. Kodeksen er tenkt som en rettesnor for offiserer, og skisserer verdier de kan strekke seg etter i hverdagen og bruke som utgangspunkt for refleksjon og utvikling i grunnleggende befals- og offisersutdanning. Offiserskodeksen uttrykker at offiserene skal kjenne sine sterke og svake sider, og ha evnen til å få frem det

beste i både seg selv og sine medsoldater. Egenskaper som beskrives er modighet, lojalitet, handlekraftighet, omsorg og dyktighet (Hærens ledergruppe 2004).

Forsvarets fellesoperative doktrine (FFOD) er et fagmilitært dokument, underordnet og tilpasset de oppgaver og rammer som er gitt i politiske styringsdokumenter. FFOD beskrives av tidligere forsvarssjef Sverre Diesen² som et viktig pedagogisk dokument, som kan brukes som et verktøy i offiserskorpsets ”utvikling av en felles forståelse, felles tankesett, felles referanseramme, bygge et felles begrepsapparat og dermed grunnlaget for utvikling av felles profesjonskultur” (Forsvarsstaben 2007:3). I FFOD beskrives den militære profesjon som verdistyrt, med strenge krav til disiplin og utviklet moral og etikk. Slik det skisseres kan man gjennom profesjonsidentitet og -medlemskap ane en påvirkning på dannelsesprosessen, da dette styrker samhold og evne til å takle utfordringer, både individuelt og sammen (Forsvarsstaben 2007). Forsvarets lange tradisjoner, interne stolthet over organisasjon og kolleger, og sterk felles identitet forener og styrker Forsvaret som helhet gjennom tre ulike dimensjoner; den intellektuelle, den fysiske og den moralske (Forsvarsstaben 2007).

Forsvarets verdigrunnlag (Forsvaret 1998) presenterer kjerneverdiene *respekt, ansvar og mot*. Dokumentet uttrykker at de verdier og holdninger som kreves for å gjennomføre militære operasjoner også skal prege den daglige militære virksomhet.

2.1.3 Forsvarets pedagogiske grunnsyn

Forsvaret har tilsynelatende et godt og bredt opplæringsystem. For å sikre en felles plattform for både intern og ekstern opplæring har Forsvaret formulert *Forsvarets pedagogiske grunnsyn* (FPG). Grunnsynet er ment å skulle ha en styrende funksjon for all pedagogisk virksomhet i Forsvaret. Grunnsynet skal også bidra til å skape en rød tråd gjennom all undervisning og trening, og skal skape en bevissthet og felles forståelse av den militære organisasjonens begreper og prinsipper (Forsvaret 2006). Den militære profesjonen forutsetter en evne til å mobilisere kunnskap, holdninger og ferdigheter i både kjente, nye og uforutsette situasjoner, til personer med ulik bakgrunn og ny teknologi. Dette stiller store krav til virksomheten i Forsvaret, samt til den enkeltes evne til å lære, samarbeide og tilpasse seg ulike situasjoner (ibid.). Grunnsynet bygger på en videreutviklet modell inspirert av Bjarne Bjørndal og Sigmund Liebergs (1978) didaktiske relasjonsmodell, og har åtte kategorier; *mål,*

² General og tidligere forsvarssjef, 2005-2009.

evaluering, rammefaktorer og redskaper, arbeidsmåter og undervisningsmetoder, instruktørforutsetninger, kultur, deltakerforutsetninger og innhold (Forsvaret 2006:12).

Modellen skal sikre at all opplæring skjer i tråd med Forsvarets syn på og hensikt med opplæringen og skal sikre en felles plattform for opplæringen i organisasjonen, både på det som skjer internt og det som kjøpes eksternt (Forsvaret 2006).

Hovedbudskapet i grunnsynet kan sammenfattes i to punkter. Det første punktet er at opplæringsperspektivet handler om kunnskapsutvikling. Det andre er at refleksjon, erfaringslæring, og kritisk- og problembasert læring utvikles hos hvert enkelt medlem av profesjonen og skal ligge til grunn for all læring i Forsvaret (Forsvaret 2006). Målet hevdes å være en styrking av pedagogisk bevissthet og kvalitet i opplæringen Forsvaret tilbyr. Det skal sikre en effektiv læring, et tilpasset læringssyn og tilrettelegging, aktuelt innhold, evaluering og kvalitetssikring, helhetlig organisering og en stimulerende opplæring, som kan ha en positiv effekt på rekruttering (Ibid.).

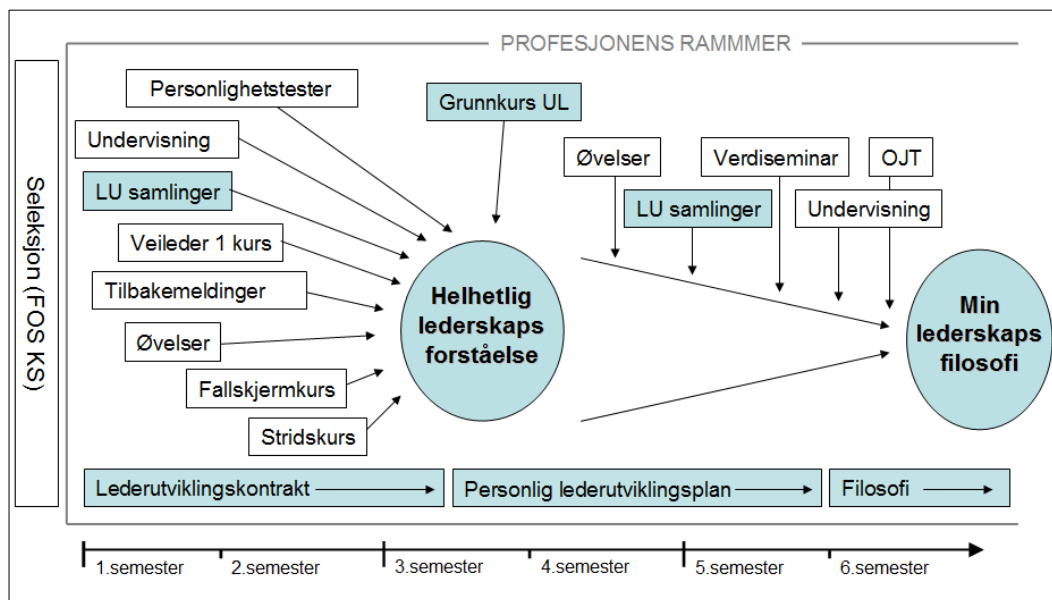
Det hevdes at all opplæring og trening i Forsvaret skal bidra til den enkeltes dannelsesprosess ved å ta utgangspunkt i personens individuelle behov og forutsetninger (Forsvaret 2006:16). Opplæringens innhold og mål skal derfor være helhetlig orienterte, med et fokus både på det faglige og individets personlige utvikling. Krigsskolen uttrykker at det er viktig at det legges til rette for en balanse mellom selvbestemt og profesjonsrettet personlig utvikling, og at den enkelte skal ha betydelig medbestemmelse i hvordan dette skal skje i praksis (Forsvaret 2006). Alle ansatte i Forsvaret skal bidra til at organisasjonen når sine mål. Den militære profesjon med de krav, plikter og verdier, etikk og kompetanse denne krever, må derfor være sentral i all opplæring. All yrkesutøvelse i Forsvaret foregår i samhandling med andre mennesker. Bevissthet på relasjonell kompetanse, yrkesstolthet og identitet må derfor fremmes i all opplæring (Forsvaret 2006:17).

2.2 Program for lederutvikling

Høsten 2009 ble en revidert plan for lederutviklingen ved Krigsskolen presentert. Det tidligere grunnlagsdokumentet fra 2005, *Plan for lederutvikling 2005*, ble ansett for ikke å være egnet som grunnlagsdokument lenger, da planen opprinnelig var formet rundt skoleplanen for den gamle Krigsskoleordningen (jfr. 2.1) (Krigsskolen 2009a). Den nye

planen, *Program for lederutvikling 2009*, er ment å skulle fastsette hvordan læringsaktivitetene ved Krigsskolen skal sees i sammenheng, og fastsette retningslinjer for lederutviklingen ved skolen. Dokumentet presenterer hvordan Krigsskolen systematisk tilrettelegger for kadettene utvikling som ledere og medlemmer av den militære profesjon. Det heter at kadettene gjennom offisersutdannelsen skal utvikle en lederskapsfilosofi, som skal danne grunnlaget for et personlig lederskap som skal fungere i et bredt spekter av situasjoner. I utviklingen skal kadettene kunne forstå hvilke krav Forsvaret stiller til dem, og ut fra dette utvikle sin profesjonsidentitet (Krigsskolen 2009a).

Lederutviklingen ved Krigsskolen beskrives som en omfattende aktivitet. I *Program for lederutvikling 2009* omtales lederutviklingsamlingene som den viktigste aktiviteten i utdannelsen da de er gjennomgående i alle seks semestre (Krigsskolen 2009a). I tillegg til disse samlingene gjennomføres et grunnkurs i utviklende lederskap og arbeid med personlig utvikling gjennom ulike kontrakter. Krigsskolen bruker lederutviklingskontrakter, personlige lederskapsplaner og lederskapsfilosofier for å jobbe systematisk med mål og måloppnåelse hos hver enkelt kadett (Krigsskolen 2009a).



Figur 1. Konsept for lederutvikling ved Krigsskolen (Krigsskolen 2009a).

Figuren ovenfor illustrerer Krigsskolens konsept for lederutvikling. Aktivitetene merket med grått er de som står sentralt i Program for lederutvikling. De andre aktivitetene er direkte eller indirekte påvirkninger på lederutviklingen, som for eksempel undervisning, øvelser, sosiale

arrangement, faglige diskusjoner og tilbakemeldinger (Krigsskolen 2009a). Det er viktig å presisere at figuren kun viser et utvalg, for å illustrere kompleksiteten og helheten i lederutviklingen.

I denne studien har jeg valgt å ta utgangspunkt i tre elementer i lederutviklingen ved Krigsskolen. Disse elementene markerte seg tidlig som sentrale for å besvare problemstillingen, da de av Krigsskolen beskrives som et skille i lederutviklingen ved skolen, og har en avgjørende rolle i kadettene personlige utvikling og dannelse inn i det militære lederskapet (Krigsskolen 2009a).

2.2.1 Lederutviklingsamling 7 *Selvforståelse* og 8 *Den militære profesjon*

Lederutviklingsamlingene beskrives som en bærende aktivitet i Krigsskolens Program for lederutvikling 2009. Samlingene gjennomføres to til tre ganger i semesteret, og har ulik vektning og varighet. Totalt er det 14 samlinger i løpet av seks semestre. Hensikten med lederutviklingsamlingene er å binde sammen den kunnskapen og de ferdigheter kadettene utvikler gjennom både den teoretiske og praktiske plattformen, og de erfaringene de gjør seg underveis (Krigsskolen 2009a). Samlingene skal legge til rette for økt selvbevissthet og refleksjon, med den hensikt å skulle føre til innsikt i hva som er viktige verdier og holdninger hos en leder.

Lederutviklingsamling 7 *Selvforståelse* bør ifølge Program for lederutvikling sees i sammenheng med lederutviklingsamling 8 *Den militære profesjon* og gjennomføringen av grunnkurs i utviklende lederskap (Krigsskolen 2009a:21-22). Hensikten med samlingen er i følge Krigsskolen å skulle gi kadettene innsikt i egne reaksjonsmønstre og forståelse av egen personlighet, og betydningen dette har for deres lederskap. Her brukes et verktøy for å måle fem personlighetstrekk, kalt *Big 5*³, for å hjelpe kadettene til å se sammenheng mellom personlighetstrekk og atferd. En personlighetstest, kalt NEO-PI-R, som måler Big 5, gjennomføres i god tid før samlingen (McCrae og Costa 1987). Samlingen innledes med en innføring av begrepene i Big 5 før kadettene gis tid til å studere eget testresultat. Krigsskolens veiledere er tilgjengelige under hele samlingen (Krigsskolen 2009a).

³ Big 5 er navnet på en teoretisk modell som beskriver fem personlighetstrekk man mener predikerer atferd. De fem faktorene er *nevrotisme, ekstraversjon, åpenhet, medmenneskelighet og planmessighet* (Krigsskolen 2009a:22).

Lederutviklingssamling 8 *Den militære profesjon* gjennomføres mot slutten av 3. semester og bør som nevnt ovenfor sees i sammenheng med grunnkurs i utviklende lederskap og lederutviklingssamling 7 *Selvforståelse*. Hensikten er at kadettene skal danne seg en forståelse av samfunnets forventninger til dem som militære profesjonsutøvere. Målet er økt refleksjon rundt profesjonsvalg og konsekvenser det gir for den enkelte. Kadettene skal danne et bedre grunnlag for å utvikle en profesjonsidentitet som ivaretar både individets behov og Forsvarets kollektive rammer for den militære profesjon (Krigsskolen 2009a).

2.2.2 Grunnkurs i Utviklende lederskap

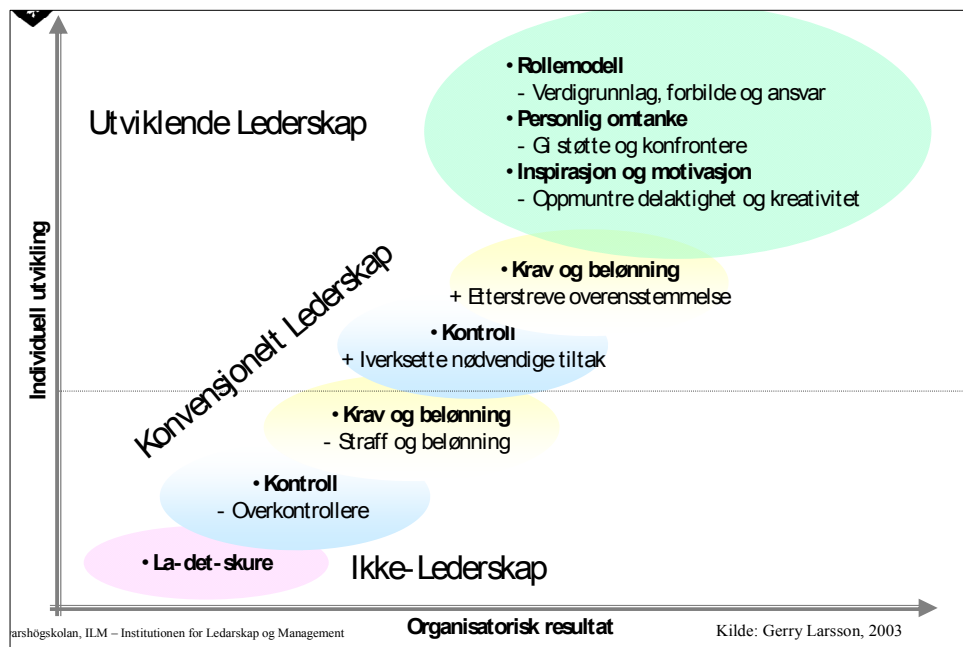
Utviklende lederskap er den svenske Forsvarsmaktens lederskapsmodell, og den ble innført i Det svenske forsvaret i 2003. Ved Krigsskolen ble grunnkurset gjennomført for kadetter første gang høsten 2008.

Grunnkurset kjennetegnes av et fokus på ledere som forbilder, med holdninger som belyser spørsmål om moral og etikk, og som handler ut fra et synlig verdigrunnlag. En ”utviklet” leder utmerker seg gjennom inspirasjon og motivasjon med den hensikt å skulle stimulere til delaktighet, kreativitet samt personlig omtanke, som handler om å gi støtte, men også konfrontasjon i beste hensikt, både for den enkelte og organisasjonen. Utviklende lederskap bygger på et vitenskapelig grunnlag og har en sterk forbindelse til den amerikanske modellen Transformational leadership og lederstilsmodellen Full range leadership⁴ (Försvvarshögskolan 2009a, Försvvarshögskolan 2009b, Krigsskolen 2009a). Grunnkurset er utviklet for nordiske forhold, spesielt til militært bruk, og går ut på å lede på en slik måte at alle individ i en organisasjon, leder inkludert, utvikles kontinuerlig (Krigsskolen 2009a). Den vektlegger også både lederens karakteristika og personlige forutsetninger for læring og utvikling, samt krav og forventninger, muligheter og begrensninger som ligger i omgivelsene. Grunnkurset består av tre elementer: et bedømmelsesskjema for personlig feedback (ULL-skjema), en teoretisk modell og en metode for personlig utvikling (Försvvarshögskolan 2009c).

Det overordnede målet for Utviklende lederskap beskrives som at deltakerne skal kunne analysere, reflektere over og bevisst utvikle sin daglige lederatferd. Hensikten beskrives av Försvvarshögskolan (2009c) som å på best måte utvikle sitt ansvarsområde for på sikt å nå

⁴ Transformational Leadership og Full range leadership er etablerte lederskapsmodeller brukt til inspirasjon for etableringen av Utviklende lederskap (Larsson m.fl. 2003).

høyere effektivitet i den respektive organisasjon. Kurset kombinerer teori med gruppediskusjoner, helst i triader (grupper på tre deltakere), og øvelser. Et stort ansvar legges på kadettene, som aktive deltakere på kurset både gjennom engasjement og nærvær, samt i finne sitt eget fokus. En stor del av kurset gjennomføres i triader, i den hensikt å øke egenrefleksjon med støtte fra to andre kadetter (Forsvarshøgskolan 2009c). Deltakerne skal også erverve kunnskap om selve lederstilsmodellen og utviklende lederskap, og motta ULL-skjemaet. Videre er det ment at deltakerne skal øke sin selvinnsett, tydeliggjøre sine utviklingsbehov og dermed skape en personlig utviklingsplan med mål om å utvikle sitt lederskap (Forsvarshøgskolan 2009c).



Figur 2. Lederstilsmodellen (Krigsskolen 2009a)

Figur 2 illustrerer lederstilsmodellen i Utviklende lederskap, og dens definisjon av tre lederstiler. Det kommer frem i Program for lederutvikling 2009 at å definere kun én lederstil vil være ufullstendig, da det vil være normalt for en leder å benytte seg av flere lederstiler. Modellen ovenfor trekker frem de atferdstrekk som er hensiktsmessige å utføre for å frembringe ressurser hos andre, og hvilke som ikke er fullt så optimale når det kommer til lederskap. Lederstilsmodellen presenterer lederstilene *ikke-lederskap*, *konvensjonelt lederskap* og *utviklende lederskap*, og omfatter lederatferd innen fire ønskelige kompetanser: fagkompetanse, sosial kompetanse, sjefskompetanse og stresshåndteringsevne (Forsvarshøgskolan 2009d, Krigsskolen 20109a). Over den stiplede linjen ser man hvilke

trekk det i utviklende lederskapsammenheng er positivt å ha høy frekvens av, og som har vist seg å være atferdstrekk som fører til gode resultater. Under ser man hvilke trekk det kan være hensiktsmessig ikke å benytte seg av så ofte, og som derfor ikke er ønskelige trekk hos en leder (Larsson m.fl. 2003, Krigsskolen 2009a). Da studiens problemstilling er begrenset til å omhandle de elementene Forsvaret og Krigsskolen legger til grunn for dannelsen av den militære profesjon anser jeg det ikke som nødvendig å gå nærmere inn på de ulike lederstilene.

Arbeidet med mål og måloppnåelse er ofte forbeholdt leder i de ulike lederstilene. Den utviklende leder inkluderer derimot underordnede i samme mål som lederen selv har, og skaper dermed en dynamikk bestående av medarbeiders identifikasjon med leder (Försvarshögskolan 2009a). I situasjoner der leder og underordnet er gjensidig avhengige av den andres kompetanse og vilje for å løse oppgavene er identifikasjon viktig. Gjennom utviklende lederskap kommer det frem at den som blir ledet arbeider best dersom han eller hun kan identifisere seg med sin leder og organisasjonens verdier. Dette fordrer at lederen fremstår som autentisk i sin væremåte og lederadferd, noe som kan føre til aktivt arbeid med mål og positive resultater på sikt (Försvarshögskolan 2009a, Krigsskolen 2009a).

2.2.3 Lederutviklingskontrakt, personlig lederutviklingsplan og lederskapsfilosofi

Det er ment at en lederskapsfilosofi skal følge kadettene i deres utøvelse av ledelse etter endt utdanning på Krigsskolen. Mål for eget lederskap vil da måtte revideres etter hvert som erfaringer gjøres. Gjennom revidering av mål vil offiserene utvikle en fast kjerne med verdier og holdninger som vil bli kjernen i den enkeltes lederskap og lederskapsfilosofi (Krigsskolen 2009a). Gjennom utdanningen på Krigsskolen jobber kadettene med mål for eget lederskap rent konkret gjennom tre ulike verktøy.

Det første er en *lederutviklingskontrakt*. En kontrakt hvor kadett og kullveileder formulerer målsetninger for den personlige utviklingen til den enkelte kadett i et kull. Kontrakten skal være et hjelpemiddel kadettene og veilederne i det respektive kull tar utgangspunkt i de første semestrene ved Krigsskolen. Målet med en slik kontrakt er at kadetten skal få erfaring med å sette seg konkrete personlige mål som skal oppnås innen en gitt tid, noe som også bidrar til utvikling av lederskapsmessig planmessighet (Krigsskolen 2009a). Kontrakten endres når kadetten når et mål eller ønsker å jobbe mot mer relevante målsetninger. Utvikling av gode

lederutviklingskontrakter er avhengig av at kadetten selv er nøye i valg av målområde og aktuelle tiltak som skal gjennomføres. Målene skal ha korte tidsfrister og være mulig å oppnå innen grunnkurs i utviklende lederskap starter i 3. semester.

Etter grunnkurs i utviklende lederskap erstattes lederutviklingskontrakten av en *personlig lederutviklingsplan*. Kadettene skal ikke lenger skal tenke kortsiktig, men begynne å tenke i langsiktige mål. Denne kontrakten skal bygge på alle relevante dokumenter kadettene har fått i sammenheng med sitt lederskap hittil i studiet. Krigsskolen oppfordrer kadettene til å formulere to mål: et personlig og et rettet mot karriere. Målene skal være mulige å oppnå i løpet av den tiden som gjenstår på Krigsskolen, slik at de også kan inngå som et grunnlag for *lederskapsfilosofien* kadettene skal skrive (Krigsskolen 2009a).

Mot slutten av utdannelsen skal kadettene forme sin lederskapsfilosofi, som erstatter deres personlige lederutviklingsplan. Lederskapsfilosofien er et dokument som skal legge fundamentet for den enkelte offisers lederskap. De viktigste trekkene ved lederutviklingen ved Krigsskolen bør komme frem i denne filosofien. Den skal være gjennomtenkt og reflektert, og representere de verdier, holdninger og retningslinjer kadettene mener skal inkluderes i deres lederskap. Krigsskolen beskriver utformingen av lederskapsfilosofien som en prosess som er ment å gi kadettene mulighet til å sette ord på tanker og refleksjoner (Krigsskolen 2009a).

3. Teoretisk rammeverk

Utdanning har større intensjoner enn å gjøre studenter faglig sterke. Som grunnleggende samfunnsinstitusjoner skal de gi individet mulighet til personlig utvikling, kunnskap til samfunnsdeltakelse og virkeliggjøre mål (St.meld. nr.27 (2000-2001)). Dannelsesaspektet i høyere utdanning har vært gjenstand for debatt de senere år, og gjennom Dannelsesutvalgets innstilling som kom juni 2009, ble det etablert en slags felles forståelse for hvilke kriterier som ble lagt til grunn for dannelse både i akademiske og profesjonsrettede utdanninger (Dannelsesutvalget 2009). Problemstillingen for denne studien knytter seg til tre dimensjoner: 1) de overordnede mål Forsvaret formulerer gjennom styrende dokumenter for utdanning av kadetter ved Krigsskolen, mål som her forstås som Forsvarets dannelsesaspekt, 2) Krigsskolens utdanningsplaner og realisering av Forsvarets overordnede mål, her med fokus på utvalgte elementer i lederutviklingen, og 3) kadettene erfaringer knyttet til grunnkurs i utviklende lederskap, og lederutviklingssamling 7 *Selvforståelse* og 8 *Den militære profesjon*. Kadettene erfaringer med disse elementene sees i sammenheng med studiens dannelsesperspektiv. I dette kapittelet vil jeg etablere det teoretiske rammeverket for den senere analysen av de tre dimensjonene.

Sentralt i denne studien står kadettene erfaringer. I denne sammenheng er det også viktig å belyse Forsvarets intenderte undervisning og opplæring, og Krigsskolens faktiske gjennomføring. Forsvaret er *senderen* av idealer og en formell læreplan. Her blir skolens oppgave og formål gitt en samfunnsmessig begrunnelse og legitimitet, samtidig som retningslinjer og anvisninger for skolens organisering og innhold blir konkretiserte. Krigsskolen er *mottakeren* som oppfatter og realiserer læreplanen. Den brukes både direkte og indirekte i den enkelte undervisnings- og opplæringsituasjon (Engelsen 2004:17-19).

Kapittelet er todelt. Innledningsvis vil jeg gjøre rede for dannelsesaspektet i studien. Mye er skrevet om dannelse, og det finnes ikke noe entydig svar på hva dannelse er, hva det innebærer eller hvordan utviklingen av dannelse skjer. Jeg vil i korte trekk presentere begrepet i et moderne perspektiv, med utgangspunkt i R.S. Peters (1973), Wolfgang Klafki (1979), Lars Løvlie (2003, 2009) og Dannelsesutvalget (2009). Her vil jeg også kort redegjøre for profesjonsbegrepet og opplæring i profesjonsutdanning via eksempelvis Barbro Forsberg m.fl. (1984). Deretter presenterer jeg læreplanteori som vil belyse formulerings- og realiseringsarenaen til Forsvaret og Krigsskolen, og kadettene erfaringsplattform gjennom

John I. Goodlad (1979). Derne presenterer jeg Bjørndal og Liebergs (1978) didaktiske relasjonstenkningsmodell for å belyse relasjoner innad i undervisning og opplæring. Begrepssystemet og relasjonsmodellen må ikke sees som oppskrifter på læreplanutvikling, men kun som verktøy for å føre en presentasjon av intervjuundersøkelsens data og drøftning av de utvalgte delene i Forsvarets formuleringer, Krigsskolens realiseringer og kadettene erfaringer.

3.1 Dannelse

Begrepet *dannelse* kan spores så langt tilbake som til greske tekster av blant andre Sokrates. Her kan det spores som begrepet *paideia*, som betegner streben etter å realisere en allsidig utviklet personlighet (Dannelsesutvalget 2009). Man kan si det bunner ut i en personlig modning av menneskets intellektuelle, kunstneriske og fysiske kapasitet. Målet var å frembringe den frie, harmoniske borgeren som velutrustet kunne ta del i det offentlige livet (Løvlie 2009, Strand 2009). Senere viste et annet dannelsesbegrep seg i form av begrepet *humanitas* (romersk) på 1700-tallet, før det mot slutten av 1800-tallet etablerte seg to sentrale begreper i den europeiske opplysningstiden: opplysning (*Aufklärung*) og dannelse (*Bildung*). Begrepene fikk spesielt fotfeste i Tyskland, hvor dannelse ble omtalt som kulturelt, politisk og pedagogisk betinget. Kulturelt gjennom inspirasjonen fra den greske og romerske kulturarv; politisk gjennom påvirkning fra den franske revolusjon og senere ”universalisme” i Napoleons statsdannelse; pedagogisk ved at den tyske dannelse skulle utvikles som et program for skole og universitet (Korsgaard og Løvlie 2003, Graf og Skovmand 2004).

Det klassiske dannelsesbegrepet vektlegger evne til selvbestemmelse; en selvutvikling innenfor rammene av en objektiv individualitet og fellesskap, moralske, kognitive, estetiske og praktiske dimensjoner (Klafki 1979). Den klassiske dannelsesstenkningen handlet om menneskets forhold til seg selv, til samfunnet og til verden – i et samspill mer enn som isolerte komponenter. Grunntanken var at selvet og verden stod i et gjensidig avhengighetsforhold – et gjensidig dannelsesforhold (Korsgaard og Løvlie 2003). Dannelse som fagbegrep kan derimot vært litt vanskeligere å definere, da det ikke inneholder operasjonelle mål og evaluerbare formuleringer (Gundem 2004). Dannelse kan lett forveksles med det hverdagslige, som kan oppfattes som litt overfladisk og platt, men allikevel med en

antydning av tilegnelse av handling og egenskaper. Gundem (2004) setter begrepet i sammenheng med både prosess, innhold og mål. Prosess og innhold har da en dannende effekt på individet, mens målet kan sees som en utopi. ”Som et pedagogisk ideal som ikke nødvendigvis er innfridd men som angir kursen og påvirker valg av innhold og regulerer prosessen” (Gundem 2004:84).

Den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki (f. 1927) satte med sin dannelsesteori og didaktikk søkelys på vitenskapsteori, allmenndannelse og didaktiske problemstillinger innenfor undervisning. Jeg vil ikke redegjøre for hans vitenskapelige orientering eller for hans kritisk-konstruktive didaktikk, men kort presentere momentene i det som kan sees på som en grunnleggende hjørnestein i hans tenkning og det som etter hvert er blitt en klassiker innen pedagogisk tenkning: den kategoriale dannelse (Klafki 1979, Nabe-Nielsen 2000, Graf 2004). Klafki belyste dannelsesbegrepet i et historisk perspektiv for å sette begrepet fra moderne tid i en sammenheng. Han kategoriserte de siste 150 årenes dannelsesstenkning i to hovedkategorier: materiale og formale dannelsesteorier (Klafki 1979). Dette kan sees på som en kritikk snarere enn en presentasjon. Dette da Klafki hevder den tidligere tenkningen har vært for *sort hvitt*. Han formet en ny tankerekke, og presenterte den kategoriale dannelsesteorien som en reaksjon på den eksisterende tenkningen, samt som en karakteristikk av nyere, postmoderne tenkning (Graf 2004). Han definerer dannelse som:

”... det fenomen hvor vi umiddelbart kan oppleve enheten mellom et objektivt (materielt) og et subjektivt (formalt) moment ved hjelp av, i vår egen opplevelse eller i forståelse av andre mennesker. (...) Dannelse vil si at en fysisk og en åndelig virkelighet har åpnet seg for et menneske – dette objektive eller materiale aspektet. Men det betyr samtidig at dette mennesket har åpnet seg for denne virkelighet – her er det subjektive eller det formale aspektet i ”funksjonell” så vel som ”metodisk” forstand” (Klafki 1979:192-193).

Dannelse beskrives ofte som en indre holdning. Den er dynamisk og foranderlig, og den hjelper individet med å møte både individuelle og systemiske utfordringer. Samlet sett mener Bjørg Brandtzæg Gundem (2004) at generelle dannelsesdefinisjoner synes å inneholde fire dimensjoner som kan være med å etablere dannelsens kjernepunkter: *ens egen virksomhet, likeverdig dialog, forpliktende perspektiver og handling* (Gundem 2004:85).

R.S. Peters (1973) mener dannelse må sees i individets perspektiv. Om man ser dannelsen utenfra kan man risikere å bli fokusert på prosessens funksjon og virkning mer enn den personlige utviklingen. Han mener at kjernen i begrepet må uttrykke et syn på hensikt og handling som er spesifikt, og stiller krav om at oppgaver som skal inngå i dannelsen må defineres (Peters 1973:108). På tross at av dannelse bør sees individuelt, mener han at den kan betraktes som en sosialiseringssprosess i den forstand at den innebærer innvielse i en samfunnsmessig tradisjon, som kommer til uttrykk i språk og tankeformer. Den kan sees på som en prosess og et uttrykk preget av et personlig, myndig og ansvarlig forhold til verdier (Peters 1973, Gudem 2004). Videre hevdes dannelse å være en form for prosess som fører til en ønsket psykisk utvikling, men som også er en bevisst handling (Peters 1973:109).

3.1.1 Utdanning og dannelse

Dannelse i utdanning er ikke et nytt fenomen, men tvert imot et stadig tilbakevendende tema for diskusjon. Det dukker ofte opp som et alternativ til utdanning som tilpasning (Gudem 2004). Jon Hellesnes (1969) mener at utdanning i et moderne samfunn fører med seg dannelse og utdanning, men at man også kan møte mennesker med dyp kunnskap uten akademisk lærdom, og mennesker med akademisk utdanning som ikke kan uttrykke sin kunnskap. Peters (1973) på sin side mener at det er lett å blande dannelse med utdanning. Spesielt når dannelse beskrives som en bevisst prosess mot en ønsket mental tilstand. Han mener at skillet mellom dannelse og utdanning viser seg når man spør om formålet med aktiviteten (Peters 1973:109). Formålet med utdanning kan man si er å øke kunnskap, mens et forsøk på å definere formålet med dannelse kan sammenliknes med å spørre om formålet med moral, i følge Peters (1973). Å sikte mot et mål mener han er å rette oppmerksomheten mot det en holder på med. I dannelsen mener han derfor at det å stille spørsmål om ens personlige utvikling er en måte å få individer til å rette oppmerksomheten mot og klargjøre hva som er verdt å etterstrebe (Peters 1973:111).

Dannelse er en utfordring innenfor all utdanning, hevder Anders Lindseth (2009). Studenten skal ikke bare kunne reprodusere kunnskap, men også tilegne seg et personlig, reflektert og kritisk forhold til det som læres. Denne personlige tilegnelsen omtaler Lindseth (2009) som dannelse. Ser man begrepet i et overordnet perspektiv på all utdanning mener han at den som har kunnskap må kunne være åpen for å se hvilken sammenheng den inngår i. Dermed kan det bli nødvendig å reflektere over rammene for kunnskap. Han presenterer disse rammene som

kunnskapssyn, vitenskapsoppfatning, sosial posisjonering, politisk tradisjon, etisk og rettslig forståelse, menneskesyn, kulturoppfatning, og så videre. En slik dannelse handler ikke om at en student skal tilegne seg en rekke tilleggskunnskaper i tillegg til profesjonen, snarere om at det skal dannes et rom for kritisk refleksjon. Videre mener han at det å oppnå dannelse er personlig tilfredsstillende, men krevende. Det vil være en prosess hvor studenten selv ser at den kunnskapen som tilegnes eller de oppfatninger som tas for gitt, ikke holder mål. Her mener han at utdanningsinstitusjoner ikke er tjent med å ta lett på de utfordringer dannelsen representerer (Lindseth 2009:22).

3.1.2 Dannelse i den militære profesjon

Selve dannelsen eller det man legger i begrepet dannelse, i utdanning, kan være vanskelig å få tak på, spesielt i profesjonsutdanning. En grunn til dette kan være at det kan være litt abstrakt hva dannelse faktisk betyr for individet. Lindseth (2009) forklarer dannelsens plass i profesjonsutdanning i et livsløpsperspektiv, da en profesjonsutøver skal være en ressurs og en hjelper i et menneskes liv. For å kunne se utfordringen dannelse utgjør i utdanning, er det her viktig å se prosessen som noe mer enn utvikling eller tilpasning. Man kan ikke danne et menneske, kun påvirke og forme (Lindseth 2009:22). Det er vanskelig å isolere og definere begrepene *profesjon* og *profesjonsutdanning*. En måte å beskrive det på er at den militære profesjonsutøver har klare arbeidsoppgaver, med kompetanse og erfaring innen sitt område. Profesjonen kan dermed sees som et yrke organisert på en bestemt måte slik at Forsvarets oppgaver ivaretas (Molander og Terum 2008). Den militære profesjonsutdanningen er dermed en utdanning som har som mål å sikre ekspertise innenfor det militære felt. Utdanningen fører til et bestemt yrke og med en bestemt yrkestittel (Irgens 2007).

Barbro Forsberg m.fl. (1984) mener at profesjonsutdanning har en varierende grad av innretning mot profesjon og arbeidsliv, og at det derfor må sees i perspektiv. Lindseth (2009) mener at en av de varierende faktorene er at den praktiske kunnskapen i ulike profesjoner, er i for liten grad forskningsbasert, og i for stor grad tradisjon, vaner og uvaner, tilfeldige erfaringer, samarbeidsklime, arbeidsmoral, yrkesetikk og en fornemmelse av hva som kreves for å være på høyde med utfordringer og muligheter i yrkespraksis. At profesjonsutøvere må utvikle en kunnskap som gjør dem i stand til å ta ansvar i praktiske situasjoner, betyr at de vil måtte *formes* som profesjonsutøvere. Lindseth (2009) mener profesjonsutøvere nødvendigvis

må gjennomgå en *dannelsesprosess* der de blir i stand til å fungere i praksis – en prosess som han hevder får lite oppmerksomhet i profesjonsutdanninger (Lindseth 2009:21).

Forsvaret som utdanningsinstitusjon har tydelige definisjoner av dannelsesbegrepet når det setter begrepet i sammenheng med sin profesjonsutdanning. Dannelse presenteres som et av hovedprinsippene i all opplæring og undervisning i Forsvarets pedagogiske grunnsyn, og beskrives som en kontinuerlig og helhetlig utvikling av individet, hvilket innebærer utvikling av alle sider ved mennesket. Karakteristika som holdninger, oppførsel, flid, takt og tone, dømmekraft, ansvar, mot, involveringsevne, team- og lederegenskaper skal bidra til inkludering og likeverd (Forsvaret 2006). Forsvaret skal bidra i den enkeltes dannelsesprosess ved å ta utgangspunkt i individets behov og forutsetninger (Ibid.).

I Forsvarets pedagogiske grunnsyn heter det at dannelse skal skje både i organiserte former, som for eksempel opplæring og øvelser, samt i mer uformelle situasjoner, som den enkeltes samhandling med andre i hverdagen, både hjemme og på jobb. Innhold og mål skal være helhetlig organiserte og formulerte, slik at fokus kan rettes mot det faglige og den personlige utviklingen (Forsvaret 2006). Kulturen i organisasjonen individet er en del av, bidrar også til dannelsesprosessen. Derfor er det avgjørende at hvert enkelt medlem av organisasjonen bevisstgjør seg sin rolle som medlem og kulturbærer. Det understrekes at det er viktig med en balanse mellom selvbestemt og profesjonsrettet personlig utvikling, og den enkelte skal være med på å avgjøre hvordan dette skal skje i praksis (Ibid.).

Å begynne på offisersutdanningen ved Krigsskolen innebærer å lære seg de kunnskaper og ferdigheter som presenteres i løpet av utdanningsforløpet. Å skulle *bli* en offiser, derimot, innebærer å identifisere seg med den militære profesjon. Denne dannelsesprosessen kan sees på som en kontinuerlig og helhetlig utvikling av individet, og beskrives av Krigsskolen som kjernen i offisersutviklingen. Den foregår både i den organiserte opplæringen og i mer uformelle sammenhenger (Krigsskolen 2009a). Offisersutviklingen fokuserer både på organiserte aktiviteter rettet mot en faglig og yrkesmessig utvikling, samtidig som tilegnelse av holdninger og verdier som markerer et individs medlemskap i en profesjon er i fokus. Et medlem av den militære profesjon har kunnskap om profesjonens krav og utfordringer, samt kunnskap, evne og vilje til å møte disse kravene (Boe og Kristiansen 2008).

Offisersutdannelsen kan sees som en fullbyrdelse av livserfaring, som blir en kilde til fordypet faglig innsikt (Lindseth 2009). Til forskjell fra akademiske studier hvor man er mest opptatt av studentenes intellekt, er man ved profesjonsutdanninger opptatt av å utfordre studentenes

livserfaringer. De personlige erfaringene får i utgangspunktet lov til å være uordnede, uferdige og emosjonelle. Arbeidet ligger i å få frem det viktigste, det vesentlige og allment interessante ved erfaringen. Til forskjell fra profesjonsstudier er det innenfor academia også en lang vei før studenten har et personlig og samtidig kritisk og fundert forhold til et fag, da det ofte heves over studentens egne erfaringer (Lindseth 2009:25).

Forståelsen av dannelse som et grunnlag for kritisk og kreativ tenkning, selvstendighet og ansvar innenfor en kontekst, er noe jeg legger til grunn for begrepet slik jeg bruker det videre i studien. Krigsskolen kan sees som en arena hvor kadettene skal utvikle evnen til kritisk tenkning og åpne seg for nye virkeligheter i takt med at de lærer og forstår verden rundt seg. Kadettene kan dannes gjennom å delta i undervisnings- og trenings prosesser i klasserom eller på øvelse, gjennom å ta ansvar for seg selv og egen utvikling, delta i læringsfremmende dialog og gjennom tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter innenfor sin profesjon (Krigsskolen 2009a).

Både lederutviklingsbegrepet og profesjonsbegrepet vil være gjennomgående i denne studien, og sees i sammenheng med dannelsesbegrepet. Jeg vil derimot ikke gå nærmere inn i en problematisering av begrepene, da det ikke etterspørres i problemstillingen.

3.2 Læreplanteori

Læreplanteori regnes som et delområde under didaktikken. Didaktikk er et sentralt begrep i tysk og til dels nordisk pedagogikk, og synonymt med undervisningslære. Bruken av begrepet preges av ulike forfatteres vekt på teorier om med undervisningens mål og innhold (hva), teoretiske begrunnelser for undervisningen (hvorfor), eller praktisk gjennomføring (hvordan) (Engelsen 2006:40, Bjørndal og Lieberg 1978:26). Snakker man om didaktikk i vid betydning kan man si at didaktikk er en integrerende pedagogisk disiplin som setter teori og praksis i relasjon til undervisningsprosessen. Bjørndal og Lieberg (1978) hevder at didaktikkens hensikt bør være å øke den teoretiske refleksjonen omkring planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. På denne måten øker valgmulighetene for didaktiske beslutninger og mulighetene for en begrunnelse av de valg som tas (Bjørndal og Lieberg 1978:27). Det vil alltid være ulike meninger om hva undervisning er, hva den skal inneholde og hvordan den skal utformes og gjennomføres. Bjørndal og Lieberg (1978) mener at undervisning skal være

en skapende og dynamisk virksomhet, med en viss egenverdi og kvaliteter som kan bidra til utvikling ikke bare på det faglige plan, men også det personlige (Bjørndal og Lieberg 1978).

Læreplanteori som disiplin omfatter studier av teorier, ideer og problemer knyttet til utforming av læreplaner. I et demokratisk samfunn vil ulike livssyn, ideologier, politiske og kulturelle oppfatninger, få innflytelse på en opplæringsinstitusjons målsetting og dannelsesinnhold. Britt Ulstrup Engelsen (2006) argumenterer for at det å forme læreplaner er mer enn å sette sammen pensumlister eller liste opp mål og hovedområder. Hun mener prosessen må ta hensyn til alle sider som har med opplæring å gjøre. Bjørndal og Lieberg (1978) hevder også at arbeid med læreplaner vil måtte bære preg av forskjellige ideer fra ulike områder når det sees i en sammenheng. Læreplaner kan studeres fra ulike perspektiv. I sammenheng med denne studiens problemstilling og fokus, er jeg opptatt av hvilket dannelsesaspekt som ligger til grunn for Forsvarets formulerte styringsdokumenter og Krigsskolen opplæringsplaner. Hvordan realiseres ideene, og hvilke konsekvenser får det for kadettenes dannelsesprosess? For å belyse dette tar jeg utgangspunkt i Goodlads domeneteori (1979), og Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonstenkningsmodell (1978). Jeg vil nedenfor kort skissere de ulike tenkningene før jeg avgrenser fokuset til å omhandle de elementene og kategoriene jeg ser som sentrale for videre diskutere min problemstilling i studiens analytiske kapittel.

3.2.1 Den ideelle, den formelle og den erfarte læreplan

En sentral teoretiker i læreplantenkningen er den amerikanske pedagogen John I. Goodlad. I 1979 kom han med boken *Curriculum Inquiry*, hvor han presenterer ulike områder og elementer som er avgjørende for å forstå arbeid med læreplaner. Han skriver innledningsvis at boken ikke skal fungere som en manual, men at den snarere har som mål å hjelpe teoretikere, forskere og praktikere til å øke forståelsen av hva læreplanteori innebærer (Goodlad 1979). Goodlad (1979) hevder at det i arbeid med opplærings spørsmål dukker opp aspekter ved arbeidet som berører ulike fenomen. Han har i denne sammenheng konstruert et begrepssystem på læreplanfeltet, og deler læreplanområdet inn i tre delområder: *det substansielle*, *det sosiopolitiske* og *det teknisk-politiske* (Goodlad 1979:17).

Det substansielle området har med mål å gjøre: Hva som er tenkt, hvordan det er tenkt og hvordan det gjennomføres og evalueres. Her stiller man spørsmål om undervisningens og

opplæringens *hva*. Goodlad mener at fokuset alltid har vært *hva som burde være* og ikke det som *er*. En av hensiktene med hans arbeid var å rette oppmerksomheten mot det empiriske, ved først å kartlegge læreplanfeltet. Hva lærer elever/studenter på skolen? Hvor mye tid brukes på de ulike emnene? Hva gjentas, og hva gjøres annerledes ved repetisjon (Goodlad 1979:17, 28-30)? Innenfor det sosiopolitiske området oppstår spørsmål rundt hvilken samfunnsmessig kontekst læreplanen står i, og en vurdering av *hvorfor* enkelte mål og midler fremkommer i en læreplan fremfor andre, og hvorfor noen prosesser skaper interesse mer enn andre. Innenfor det teknisk-politiske oppstår på sin side spørsmål om de menneskelige og materielle mulighetene og ressursene for implementering av en læreplan – undervisningens *hvordan* (Goodlad 1979:17, 30-33). Læreplanarbeid er aktuelt i alle situasjoner hvor mennesker er ansvarlige for undervisning og opplæring, og har ansvar for å utarbeide en undervisningsplan. Arbeidet omfatter alle de ovennevnte områdene, men det er i denne studien mest relevant å se på det substansielle området, for å besvare studiens problemstilling. Goodlad (1979) er opptatt av å belyse en opplæringsinstitusjons mål og hvordan læreplanen er organisert. Han er derfor en sentral teoretiker for arbeidet videre, da jeg må klargjøre Forsvarets formuleringer og Krigsskolen realiseringer for å finne ut om det samsvarer med Krigsskolekadettene erfaringer i dannelsesprosessen inn i det militære lederskapet.

Utvikling av læreplaner handler om valg som involverer verdi, interesse, empiri, personlige ønsker, holdninger, og hva som er lønnsomt eller ei (Goodlad 1979:33). Undervisning planlegges kontinuerlig i et samfunn som stadig forestiller seg muligheter til å forbedre nåværende forhold, og illustrerer et gap mellom nåværende realiteter og fremtidige muligheter for måloppnåelse ved den enkelte opplæringsinstitusjon.

Innenfor det substansielle området ved læreplanen har Goodlad utviklet et begrepsapparat som beskriver forløpet fra en overordnet læreplanidé til hvordan det virkeliggjøres i klasserommet. Han skiller mellom fem fremtoninger av læreplanen, som Bjørg Gundem kaller *læreplanens fem ansikter* (Imsen 2009:194). På tross av at han skiller dem, understreker Goodlad at læreplanteori er komplekst, da de ulike domenene ikke lar seg isolere, men henger sammen. De fem domenene er *den ideelle læreplan, den formelle, den oppfattede, den gjennomførte og den erfarte* (Goodlad 1979:58-64). I denne studien vil jeg se nærmere på den ideelle, den formelle og den erfarte, og presentere de tre domenene gjennom å vise til ulike aktører og deres iakttagelse av læreplanen. Den ideelle læreplanen rettes mot de aktørene som er involverte i Krigsskolens offisersutvikling, deres tanker rundt de overordnede målene og

dannelsesaspektet i den militære profesjon. Den formelle læreplanen foreligger som Forsvarets styrende dokumenter, Krigsskolens planer, inkludert Program for lederutvikling 2009 med fokus på grunnkurs i utviklende lederskap og lederutviklingsamling 7 og 8. Den erfarte læreplan her forstås som kadettene sine erfaringer med de elementene i lederutviklingen som trekkes ut i denne studien, gjengitt i studiens analytiske kapittel.

Forut for en læreplan vil det alltid eksistere noen forestillinger om hvordan planen skal se ut. Enten bestemte former for lærestoff, arbeidsformer eller andre grunnleggende perspektiver vektlegges, vil undervisningsplaner utvikles gjennom en idealistisk planleggingsprosess (Imsen 2009:195, Goodlad 1979:60). På tross av at ideelt arbeid legger opp til problemer med tilpasning og bruk, er produkter ofte produserte for å møte et mangfoldig marked av beslutninger og handlinger. Den ideelle læreplan vil aldri bli gjennomført i "ren" form, men møte på en rekke sosiopolitiske hensyn, og spørsmål om hva som er reelt gjennomførbart. Ser man bort fra prøvetesting, er implementering av en læreplan overlatt til andre enn de som er med på å utforme idealene. Det er sjelden elementene i en ideell læreplan blir praktiserte for studentene i sin originale form. Det er ofte vanskelig å få tak på hva som egentlig er det ideologiske utgangspunktet for en læreplan. Selv om komponentene fra ideologien bevares i noenlunde samme tilstand, vil den metodologiske strukturen ved undervisning og opplæring kunne påvirke innholdet slik det presenteres, og man vil kunne få et inntrykk av læreplanen den etter at den er ferdig utformet (Goodlad 1979:60, Imsen 2009:195). Goodlad (1979) hevder at et betydelig arbeid med å utvikle slike kriterier har blitt foretatt, og at slike "mål" må finne veien inn i den politiske utformingen av læreplaner for at det skal ha en innvirkning (Goodlad 1979:60-61).

Den formelle læreplanen er den som blir offisielt godkjent av stat, skolemyndigheter og, enten frivillig eller gjennom tvang, av skole og den enkelte lærer. Den foreligger som et skrevet dokument til offentlig innsyn, ofte i form av en bok, men kan også vise seg i form av blant annet lærerveiledninger, valgte tekster og pensum satt av fagpersoner (Goodlad 1979:61, Imsen 2009:195). Ofte vil den formelle læreplanen inneholde elementer som gir en formening om hvilke ideer som ligger bak, og Goodlad (1979) hevder at den formelle læreplanen skal være en samling av ideelt pensum, godkjent og videreført uten endring eller bearbeiding. Likevel vil planene ofte inneholde faktorer og interesser som gjør seg gjeldende i en åpen og demokratisk læreplanprosess, sammen med andre hensyn som vil komme inn underveis i utformingen av den endelige planen (Imsen 2009:195). Forskningsmessig mener Goodlad

(1979) at den formelle læreplanen er like interessant som den ideelle, men at den formelle er mer avgjørende. Det er her samfunnets interesser er nedfelte. Etter en sosiopolitisk prosess og samfunnsmessige bestemmelser er tatt, er det denne planen som står som endelig vedtatt. Prosessen vil ikke opphøre, men læreplanen står nå som et konkret dokument, som gjenstand for analyse. Her, i det formulerte dokumentet, kan man skimte den tro, de verdier og holdninger som gjenspeiler seg i majoritetsbefolkningen. Den formelle læreplan har til hensikt å være et dokument elever og studenter kan relatere seg til, med målformuleringer til inspirasjon og individuell tolkning. Her dukker det opp et spørsmål om hva som skal læres og hvordan det skal tolkes, og en kommer tett på problematikken som omhandler skolens mandat (Goodlad 1979:61).

Det kan være vanskelig å få grep om hvordan lærerne oppfatter den formelle læreplanen. Både tolkning og operasjonalisering kan variere, med antall mulige variasjoner like mange som antall lærere i skolen. Enda vanskeligere er det å få pålitelige data fra den erfarte læreplanen. I første omgang handler dette om hvordan elevene erfarer det som foregår i klasserommet (Goodlad 1979, Imsen 2009). På samme måte som den oppfattende læreplan kommer i like mange versjoner som det er lærere, kan man rent hypotetisk få like mange erfarte læreplaner som det er elever og studenter. Erfaring fra klasseromsforskning viser imidlertid at det både er likheter og variasjoner i hva elevene oppfatter. Likhetene henger sammen med at undervisningen har en struktur, eller et mønster, som alle blir organiserte inn i, mens ulikhetene blant annet henger sammen med at elevene har ulik erfaringsbakgrunn og ulike forutsetninger (Imsen 2009). Observasjon av elever eller studenter forteller lite om hva som foregår av indre mentale prosesser. Å spørre dem om dette stiller umiddelbart spørsmål ved undersøkelsens validitet. Stoler informantene på at en utenforstående bryr seg tilstrekkelig om deres respons? Kan en videre stole på de svarene de gir? Selv om en får innsikt i hva som oppstår i undervisningssammenheng, hvilken påvirkning vil det ha for senere utvikling? En kommer bare så langt i tenkning rundt den erfarte læreplanen, før en blir overrumplet av annen overveielse og taktikk (Goodlad 1979:63-64, Imsen 2009:196). For å løse denne problematikken hevder Goodlad (1979) at en trenger data om interaksjonen mellom det som formidles og det som erfares. Eksempler på slik data kan være resultater på hva som viser seg å ha størst innvirkning på elever og studenter i en undervisnings- eller opplæringssammenheng, og om det er innholdet, rammene for opplæringen eller arbeidsmetoden som har mest å si for den enkeltes læringsutbytte (Goodlad 1979:64). I stedet for å vurdere om en utdanningsinstitusjon er bra eller dårlig, er man heller nødt til å komme

frem til mer endelige vurderinger med hensyn til de funksjonene en institusjon har, hvordan elever og studenter lærer best, og hvordan de behandler kunnskap (Goodlad 1979:64).

Begrepet *erfart læreplan* vil ikke bare omfatte de sidene ved den formelle læreplanen som er gjennomførte i praksis. Det vil også omfatte de sidene som ikke var planlagte, og som kan karakteriseres som skjulte budskap til elevene. Dette kan for eksempel være ulike former for disiplinering, eller å lære de spesielle formene for reproduksjon av kunnskap som gjør at en får gode karakterer og lignende. Dette er blitt kalt den skjulte læreplanen⁵ (Imsen 2009:197).

3.2.2 Didaktisk relasjonsmodell

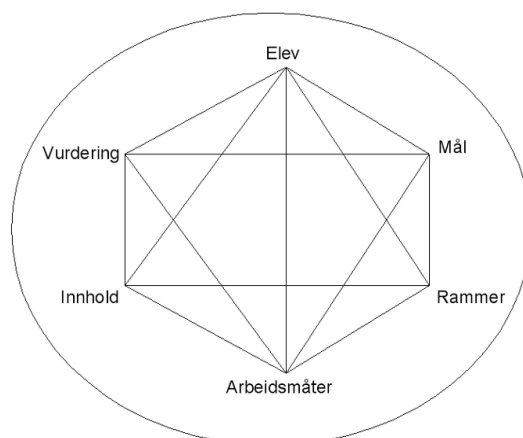
En av de mest anerkjente modellene innenfor norsk didaktikk er den didaktiske relasjonsmodellen utviklet av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg på slutten av 1970-tallet. Modellen ble presentert gjennom i *Miljølærerprosjektet* i 1975, men det var først i 1979, da modellen ble presentert i boken *Nye veier i didaktikken*, at den fikk et større publikum (Bjørndal og Lieberg 1978, Engelsen 1998). Modellen beskrives ofte som en reaksjon på undervisningsteknologiens mål-middel-tenkning⁶. Mål-middel-tenkningen var fremtredende innenfor norsk pedagogikk, med en sterk vekt på systematisk forhåndsplanlegging av undervisning (Engelsen 1998). Tenkningen skulle gi lærere et grunnlag for profesjonelt arbeid med læreplaner og dermed tilrettelegge for undervisning som gav elever/studenter gode læringsmuligheter, og samtidig gi lærere oversikt over den komplekse og mangfoldige virkeligheten som undervisning er (Bjørndal og Lieberg 1978:132, Engelsen 2006:259). Bjørndal og Lieberg mente det var på tide at den pedagogiske forskningen tok utfordringene nyere tenkning presenterte når det kom til dannelsesverdier, læreplanens faglige innhold og undervisning (Engelsen 1998). De mente at undervisning var en dynamisk og harmonerende prosess, men at lærere fortsatt hadde behov for en systematisk gjennomtenkning og planlegging. Det var ikke lenger nok at planlegging av undervisning ble gjort ut fra lærerens erfaringer og intuitive, pedagogiske og metodiske analyse, men læreren måtte få redskaper,

⁵ Den skjulte læreplan er en betegnelse som er blitt brukt på de verdier, holdninger og handlingsmønstre som blir formidlet indirekte av skolen. Å kalle den for læreplan er uriktig, da betegnelsen ikke omfattes av de vanlige definisjonene på en læreplan. Det er ikke planlagt, og unndratt den vanlige, åpne diskusjonen om læreplaner (Imsen 2009:156, 197).

⁶ Mål-middel-tenkning karakteriseres best ut fra sitt utgangspunkt i formulerte mål. Didaktikkens mål ble da å finne frem til de pedagogiske virkemidler som var best egnet til å føre den enkelte elev/student til målet; en slags mekanisk årsak-virkning-tenkning i pedagogiske situasjoner (Bjørndal og Lieberg 1978:16).

modeller og et begrepsapparat som kunne bidra til størst mulig klargjøring av og refleksjoner rundt mål og midler i skolen (Bjørndal og Lieberg 1978:131-132, Engelsen 1998). På grunnlag av dette ble didaktisk relasjonstenkning lansert med en modell som kunne brukes som grunnlag for refleksjon over didaktiske problemstillinger og for planlegging av undervisning (Engelsen 1998). Modellen var med andre ord ment som en undervisningsplanlegger, bestående av systematisk gjennomtenkning av relasjoner mellom ulike faktorer i en undervisningssituasjon. Tanken var at et fokus på relasjoner ville øke forståelsen for det kompliserte nettverket av relasjoner undervisning består av, og utvide referansene for opplevelse, fortolkning og forståelse av undervisning (Bjørndal og Lieberg 1978:28,132, Engelsen 1998).

I den opprinnelige didaktiske relasjonsmodellen fra 1978 la Bjørndal og Lieberg vekt på de mangesidige relasjonene mellom grunnkategoriene i didaktikken, og skilte ut fem kategorier: *mål, faginnhold, evaluering, didaktiske forutsetninger* og *læringsaktiviteter* (Bjørndal og Lieberg 1978:135, Engelsen 2006:45). Modellen la vekt på helhet i planleggingsprosessen, hvor man fokuserte på å unngå store spenn mellom relasjonene (Engelsen 1998). Modellen er senere blitt noe omarbeidet, og jeg vil i denne studien ta utgangspunkt i den reviderte modellen som presenteres på neste side. Modellen har seks kategorier: *elev, innhold, mål, rammer, arbeidsmåter* og *vurdering*, og har etter revidering fått en tydelig formålsring, som skal vise at utformingen av undervisning må foregå innenfor de rammer myndighetene har satt i form av mål (Engelsen 1998).



Figur 3. Didaktisk relasjonstenkning, revidert modell etter Bjørndal og Lieberg (1978).

Til tross for at modellen kan gi et forenklet bilde av undervisningsplanlegging og gjennomføring, hevder Bjørndal og Lieberg (1978) at den skiller ut vesentlige faktorer og et mangfold av relasjoner, hvor fokus ligger på å tenke gjennom og fatte beslutninger som er sentrale i undervisningssammenheng, både bevisst eller ubevisst. Modellen peker på at en må se alle aspekter ved planlegging og gjennomføring av undervisning som en helhet, og at det derfor innebærer å ta hensyn til flere relasjoner samtidig. Bjørndal og Lieberg (1978) hevder at det ikke er mulig å fatte beslutninger om kun én relasjon uten at det får ringvirkninger for de beslutninger som må tas om andre relasjoner. Deres grunnsyn på undervisning innebærer at det ikke er mulig eller ønskelig å planlegge undervisning fullstendig, og at enhver ny undervisningssituasjon vil kreve en revurdering av den helhetlige undervisningen for å skape noe nytt ut fra de forutsetninger som foreligger. Ved at modellen ikke gir noen retningslinjer for hvor detaljert eller fastslått delene i en undervisning skal være skiller den seg fra målstyrte planleggingsmodeller⁷. Den er derimot tenkt som en referanseramme som en kan relatere erfaringer og kunnskaper til med en intensjon om at den skal kunne brukes til undervisningsplanlegging eller -gjennomføring, enten det skjer lokalt eller sentralt, av en eller flere lærere, i tverrfaglig samarbeid eller lignende. Tanken om den profesjonelle og autonome lærer ligger til grunn for denne modellen. Den bygger på, og søker å utvikle, den måten man mener lærere tenker i undervisningssituasjonen og hvordan de former undervisning. Den tar utgangspunkt i lærerens "her og nå"-forståelse av undervisning, men peker samtidig ut over denne (Engelsen 2006). Essensen i tenkningen er at uansett hvem som planlegger, så skal ikke relasjonene ha en ensidig styrende funksjon, men heller være integrerte i et nettverk hvor alt er relatert til hverandre (Bjørndal og Lieberg 1978:136-137). Bjørndal og Liebergs idé var at undervisningsplanlegging og -gjennomføring med denne modellen ideelt sett skulle være en dynamisk og skapende prosess, hvor en forsøker å se de sentrale relasjonene i en vekselvirkende sammenheng, hvor man hele tiden må ha helheten i undervisningen og dynamikken mellom relasjonene for øye (Bjørndal og Lieberg 1978:137-138, Engelsen 2006:48).

⁷ Målstyrte planleggingsmodeller ble på 1960- og 1970-tallet kritiserte for en endimensjonal tenkning rundt planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av undervisning.

4. Metode

Et forskningsprosjekt starter ofte med en undring og fortsetter videre med en aktivitet. Hensikten er å skulle besvare eller belyse et spørsmål om hva som foregår og hvorfor (Kleven 2002). I en hverdagslig sammenheng gjør mennesker ofte én grunnleggende feil, nemlig å trekke slutninger og konstruere oppfatninger av omverdenen. I et forskningsopplegg er derimot målet å belyse ulike forskningsproblemer. Forskjellen mellom en forsker og et menneske generelt er at en forsker har et sett med normative prinsipper, metoder og statistiske teknikker til hjelp i undersøkelser og ved utvikling av kunnskap og teori (Kleven 2002, Kvernbekk 2002, Lund 2002). I arbeidet med denne studien har det derfor vært viktig å etablere et legitimt metodegrunnlag for å sikre holdbarheten av de data, slutninger og påstander jeg eventuelt vil komme med. Med dette som utgangspunkt vil jeg i dette kapitlet belyse de metodiske valg som er tatt og de utfordringer som er dukket opp underveis. Innledningsvis presenteres metodisk utforming og fremgangsmåte. Dernest gjennomføring av intervju, før undersøkelsens validitet og reliabilitet problematiseres.

Valg av problemstilling henger sammen med den forskningsmetoden man må benytte for innhenting av empiri – hva som skal undersøkes og i hvilken sammenheng (Alvesson og Sköldberg 2007, Kvale m.fl. 2009). Arbeidet med å formulere en god problemstilling ansees av mange som det mest krevende arbeidet i et forskningsprosjekt (Jacobsen 2005, Thagaard 2006). Problemstillingen for denne studien lyder:

Er det samsvar mellom Forsvarets formuleringer og Krigsskolens realiseringer og krigsskolekadettene sine erfaringer i dannelsen av en militær leder?

4.1 Kvalitativ forskningsmetode

Tradisjonelt har forskning blitt sett på som en aktivitet hvor man skaper objektiv, sann kunnskap gjennom en vitenskapelig tilnærming (Alvesson og Sköldberg 2007). Ulike tilnærminger innebærer vesentlige ulikheter i hvordan forskningen legges opp og i de data undersøkelsene fører til (Thagaard 2009). Primært kan tilnærmingene knyttes til en kvantitativ eller kvalitativ forskningsmetode (Alvesson og Sköldberg 2007). I denne studien har jeg valgt

å ta utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming for innhenting av empiri, som sammen med studiens teoretiske grunnlag skal belyse problemstillingen.

En viktig målsetting med min studie, og for kvalitative tilnærminger generelt, er å forsøke å oppnå en forståelse av et sosialt fenomen; å forsøke å forstå verden sett fra kadettens side (Kvale m.fl. 2009). Problemstillingen tar sikte på å undersøke et utvalg av krigsskolekadetters arbeid med utvikling av eget lederskap. Er det samsvar mellom Forsvarets dannelsesideal for den militære profesjonsutøver, de verdier og normer som kommer til syne gjennom Krigsskolens dokumenter og gjennomføring, og den enkelte kadetts erfaring av lederutviklingen som en personlig dannelsesprosess. En kvalitativ tilnærming, med en studie for innhenting av empiri, er i denne sammenheng best egnet for å belyse problemstillingen. Forskningsopplegget tar utgangspunkt i å finne ut om utvalgte elementer ved lederutviklingen ved Krigsskolen har betydning for den enkelte kadetts personlige lederskap. Det går et skille ved de elementene det tas utgangspunkt i, i denne studien, ved Krigsskolen; grunnkurs i utviklende lederskap, og lederutviklingssamling 7 *Selvforståelse* og 8 *Den militære profesjon*. Innsamling av empiri er gjennomført med et selvutviklet *intervju* av en gruppe utvalgte kadetter i et av Krigsskolens kull.

4.2 Semistrukturert intervju som tilnærming

Intervju er en av de vanligste metodene innenfor kvalitativ tilnærming, og egner seg godt til å gi informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse. Kadettene vil ha muligheten til å fortelle om hvordan de opplever sin situasjon og hvordan de forstår egen utvikling og egne erfaringer, forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale m.fl. 2009). Tove Thagaard (2009) mener at en karakteristikk av denne metoden kan være at forsker vil etablere direkte kontakt med informantene, hvor forskers nærhet og sensitivitet til i forhold til informanten er viktig, da forskeren selv er et middel for å innhente informasjon (Thagaard 2009:13). Å innhente informasjon på denne måten innebærer en kultivering av samtaleferdigheter, ferdigheter som de aller fleste av oss besitter i kraft av vår evne til å stille spørsmål (Kvale m.fl. 2009).

Et semistrukturert intervju kan betraktes som en samtale mellom forsker og informant, som styres av de temaene forskeren ønsker å få informasjon om (Kvale m.fl. 2009). Ved å velge

denne type intervju hadde åpnet det seg ikke bare en mulighet til å forberede spørsmål på forhånd, men også til å være fleksibel med hensyn til rekkefølgen underveis. På denne måten kunne informantens refleksjoner og betraktninger følges opp. En fleksibilitet var viktig for å kunne knytte spørsmålene til den enkelte kadetts forutsetninger, samtidig som jeg holdt muligheten åpen for ta opp tema som ikke var planlagte i forkant (Thagaard 2009). Gjennom intervjuene ønsket jeg å få frem de synspunkter og perspektiver de intervjuede kadettene hadde på seg selv som ledere, hvordan de stilte seg i forhold til Forsvarets idealer og overordnede mål, og Krigsskolens realisering av Forsvarets ideal og overordnede mål. Min fleksibilitet i intervjurollen kom til syne ved å ikke stille ledende spørsmål, og dermed lot informantene trekke frem det de syntes var viktig, samt at de ved intervjuets slutt ble stilt et åpent spørsmål om det var noe informantene mente var viktig å ta opp eller gjerne ville utdype (Thagaard 2009). For å oppnå et best mulig intervju forsøkte jeg å gjøre godt forarbeid. Bakgrunnen for å stille gode spørsmål ble blant annet etablert ved å observere kullet informantene ble valgt ut fra, i uken de gjennomførte grunnkurs i utviklende lederskap og lederutviklingssamlingene 7 *Selvforståelse* og 8 *Den militære profesjon* (Thagaard 2009). Jeg satte meg også godt inn i dokumenter og planer Forsvaret og Krigsskolen legger til grunn for denne spesifikke uken.

4.3 Utvalg, gjennomføring og presentasjon av undersøkelse

Etter å ha formulert hensikten med undersøkelsen, etablerte jeg undersøkelsens *hva* og *hvorfor*, før jeg tok fatt på undersøkelsens *hvordan*. Som Steinar Kvale m.fl. (2009) understreker, planla jeg undersøkelsen med den hensikt å skulle innhente den kunnskapen jeg ønsket, og tok videre høyde for eventuelle moralske implikasjoner jeg kunne støte på. Etter å ha etablert denne plattformen begynte jeg å utforme intervjuguiden. En intervjuguide bør utformes med en reflektert tilnærming til kunnskapen som søkes. Etter å ha sett på studiens teoretiske ramme og hva jeg ønsket å undersøke gjennom problemstillingen, ble den etter hvert formet (Kvale m.fl. 2009).

Informantene man tar utgangspunkt i ved et forskningsprosjekt er avgjørende for hvilken informasjon man samler inn. Derfor var det viktig for meg å være oppmerksom på hvem jeg intervjuet (Jacobsen 2005). Høsten 2009 gjennomførte et kull ved Krigsskolen *grunnkurs i utviklende lederskap* og lederutviklingssamling 7 *Selvforståelse* og 8 *Den militære profesjon*. I denne sammenheng ble jeg invitert av Krigsskolen til å observere de ulike elementene i

lederutviklingen gjennom uken, både på den teoretiske og den praktiske plattformen. Hensikten var å etablere større kjennskap til lederutviklingen ved skolen enn det jeg ville fått ved kun å lese hva de ulike elementene går ut på. Fordelen ved dette var at jeg også fikk en større forståelse for hvilken betydning *lederutviklingskontrakt*, *personlig lederutviklingsplan* og *lederskapsfilosofi* har for kadettene personlige utvikling. Som elementer i lederutviklingen er de med på å etablere et langtidsperspektiv på kadettene personlige utvikling av eget lederskap. Kullet, som høsten 2009 bestod av 46 kadetter, ble i store deler av uken delt i to ved de teoretiske gjennomgangene; i gruppe 1 og gruppe 2. Ved praktiske øvelser ble de fordelt i grupper á tre kadetter, kalt triader.

I kvalitativ forskning må utvalg av intervjuobjekter sees i sammenheng med forskningsspørsmålet, og det har innvirkning på forskningens overførbarhet (Lund 2002). Jeg har ingen intensjon om å generalisere de funnene som kommer frem i undersøkelsen, men jeg ønsker fortsatt at utvalget skal være så representativt som mulig. Kvalitative studier baserer seg ofte på *strategiske utvalg*. Dvs. at informantene velges ut fra de egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og studiens teoretiske ramme (Thagaard 2009). I denne studien ønsker jeg å finne ut om det er samsvar mellom formulering, realisering og utvalgte krigsskolekadettene erfaringer av dannelsen til militært lederskap. Kriteriet for informantene var derfor at de skulle ha gjennomført de elementene i Krigsskolens lederutvikling som drøftes i denne studien. Den teoretiske populasjonen er i denne sammenheng kadettene ved offisersutdannelsen på Krigsskolen. Selv om det er uproblematisk å fastslå størrelsen på denne populasjonen, valgte jeg av hensyn til tid og studiens begrensning å dele populasjonen inn i undergrupper. I forhold til min problemstilling er det interessant å se på de kadettene som har gjennomført elementene jeg tar utgangspunkt i, slik de illustreres i Program for lederutvikling. Dette kriteriet begrenser utvalget automatisk til kull Arnoldt 08–11, da dette kullet er det første som gjennomfører elementene i denne sammenheng.

Etter å ha bestemt hvilket kull som skulle utgjøre grunnlaget for studien, søkte jeg om tillatelse fra Krigsskolen til å gjennomføre intervjuer på et utvalg av kadettene (vedlegg 4), samt personvernombudet ved Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Etter godkjenning for gjennomføring av Krigsskolen holdt jeg et informasjonsinnlegg for kullet om fokusområde for forskningsopplegget og tema for intervju. Kadettene fikk også utlevert et informasjonsskriv (vedlegg 2).

Innenfor kvalitative tilnærminger er ikke metoden for utvalg av informanter like mye styrt av regler som ved kvantitative undersøkelser. Det er for eksempel ingen krav om representativitet, kun linjer for at man skal søke mot den gruppe informanter som kan si mest mulig om temaet som er gjenstand for undersøkelsen, og for at data samles inn på en god måte (Kvale m.fl. 2009). For ikke å svekke reliabiliteten og validiteten i studien kom jeg frem til loddrekning i regi av kullet tre veiledere som endelig utvalgsmetode. Et tilfeldig utvalg av kadettene i kullet kunne like fullt resultere i at jeg kun ville intervju kadetter fra den ene halvdel av kullet; gruppe 1 eller gruppe 2. Hva så med den andre gruppen, som hadde hatt andre veiledere med seg i både de teoretiske og praktiske gjennomføringene i uken? Det var derfor viktig for meg å få kadetter som representerte begge gruppene. Jeg uttrykte dette til kullveilederne som da gjennomførte én loddrekning pr gruppe. De som ikke ønsket å delta i undersøkelsen stod fritt til å reservere seg fra dette før utvalget ble gjennomført. Det var til slutt tre kadetter som ikke ønsket å delta i undersøkelsen. Et mulig problem ved denne utvalgsmetoden var at de som var villige til å delta, i større grad enn vanlig, kunne være kadetter som følte at de mestret sin livssituasjon bedre enn kullet generelt, og som derfor ikke hadde noe imot innsyn fra forsker. Kadettene som ikke ønsket å delta, kan representere mer problematiske sider ved fenomenet som her skal studeres. Dette kan føre til skjevhet i undersøkelsens data, som betyr at det er viktig å diskutere utvalgets sammensetning i relasjon til de konklusjonene undersøkelsen kommer frem til (Thagaard 2009). Kullveilederne gjennomførte loddrekningene slik at jeg fikk intervju tre kadetter fra hver gruppe. Antallet ble sett på som adekvat for å sikre en rimelig representasjon av kullet. Intervjuene ble gjennomført i et avskjermet klasserom på Krigsskolen, og ble tatt opp med en digital diktafon. Før intervjuene ble gjennomført signerte kadettene en samtykkeerklæring (vedlegg 4). Fordelen ved å bruke digital diktafon var at alt som ble sagt, ble tatt opp, og at jeg som forsker hadde muligheten til å konsentrere meg om informanten. Jeg kombinerte opptak med notater underveis, både som en sikkerhet i tilfelle båndopptakeren ikke fungerte, samt for å gi meg selv noen hovedpunkter som bidrag til den kommende analysen (Thagaard 2009).

4.4 Et kritisk tilbakeblikk

En forskningsprosess har kvaliteter som gjør at det er god grunn til å legge vekt på forskningsresultater, selv om de ikke bør sees som udiskutable sannheter. Til tross for at

forskning gir et sikkert grunnlag for beslutninger sammenliknet med personlig synsing, forbindes det alltid en viss grad av usikkerhet med prosessen. Utfordringen med denne studien, som i all pedagogisk virksomhet, var å kombinere resultatene med personlig erfaringsbasert ”kunnskap” og sunn fornuft (Kleven 2002). Når innhenting av forskningsdata i tillegg medfører direkte kontakt mellom forsker og informant, som det gjør i denne undersøkelsen, er de relasjonene man etablerer i felten avgjørende for kvaliteten på dataene. Dataene må sees i sammenheng med tid, sted og personer. Det må sees som kunnskap konstruert mellom forsker og informant (Kvale m.fl. 2009). En slik relasjon kan føre til en rekke etiske utfordringer. De ulike problematikkene jeg har møtt underveis og forskningsprosessen som reise vil tas opp i denne delen av studien.

4.4.1 Studiens tema og intervjuguide

Intervjuguiden ble opprinnelig utformet med en annen problemstilling til grunn. Tema og fokus for studien har siden start vært den samme, men problemstillingen er noe endret. Som en konsekvens av dette fikk jeg opplevelser og erfaringer som ikke vil presenteres i denne studien.

I arbeidet med intervjudataene med den mye problemstillingen til grunn ser jeg at det er skjevheter i spørsmålene. Gjennom problemstillingen spør jeg om det finnes samsvar mellom Forsvarets formuleringer, Krigsskolens realiseringer og krigsskolekadettene erfaringer. Kun 1 av 31 spørsmål omhandler Forsvarets formuleringer og hva dette innebærer, mens de andre omhandler kadettene erfaringer med Krigsskolens gjennomføring av de ulike elementene i lederutviklingen. Derfor vil drøftningen av problemstillingen vektas noe ulikt mellom formulerings- og realiseringsarenaen i kapittel 6. Forsvarets formuleringer vil hovedsakelig drøftes i lys av Krigsskolens realiseringer, og i mindre grad av hvordan de erfares av kadettene. Da kadettene erfaringer står uavhengig av Forsvarets formuleringer, vil dette kunne være med på å styrke drøftningen om Krigsskolen lykkes i å realisere de formulerte visjonene for dannelsen av den militære leder.

4.4.2 Validitet, reliabilitet og generalisering

Enkelte som gjennomfører kvalitative forskningsopplegg har ignorert eller avvist spørsmål om validitet, reliabilitet og generalisering. En av grunnene til dette er at de kan beskrives som

undertrykkende, positivistiske begreper som hindrer en kreativ og frigjørende forskning (Kvale m.fl. 2009). I denne sammenheng har jeg derimot valgt å forholde meg tett til disse spørsmålene, for å sikre undersøkelsens troverdighet i så stor grad som mulig. Undersøkelsen skal resultere i en masteroppgave hvor undersøkelsesfunn og metodebruk formidles i en form som overholder vitenskapelige kriterier, tar hensyn til undersøkelsens etiske sider og som resulterer i et lesbart produkt (Kvale m.fl. 2009:118). En undersøkelse skal alltid forsøke å minimere problemer knyttet til validiteten og reliabiliteten. Kvalitative forskningsmetoder må underkastes kritisk drøftning når det skal vurderes om konklusjonene som trekkes i undersøkelsen er gyldige, om de kan overføres til andre situasjoner eller om de dataene jeg har innhentet er pålitelige (Jacobsen 2005, Thagaard 2009).

Validitet i et forskningsprosjekt handler om i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomen og variabler vi ønsker å undersøke. Med en slik bred oppfatning av begrepet kan den kvalitative forskningen i prinsippet gi gyldig, vitenskapelig viten (Kvale m.fl. 2009:251). I sammenheng med min studie forstår jeg validitetsspørsmålet som: *I hvilken grad kan jeg være sikker på at jeg tolker Forsvarets verdier riktig? Hvordan kan jeg vite om de utvalgte elementene fra Krigsskolens offisersutvikling er de mest representative for besvarelse av studiens problemstilling? I hvilken grad kan jeg være sikker på at kadettene erfaringer som fremkom i intervjuene sier noe om deres opplevelse av akkurat disse elementene?* Før gjennomføring av intervjurunden diskuterte jeg intervjuguiden med ansatte ved både Krigsskolen og Universitetet. Dette bidro til økt sammenheng mellom problemstilling, teoretisk grunnlag og spørsmål, og kan derfor også ha bidratt til økt validitet. En diskusjon rundt egne tolkninger av de refleksjonene kadettene kommer med, er også med på å styrke validiteten i forskningsopplegget (Kvale m.fl. 2009).

I arbeidet med kategorisering av intervjudataene har jeg funnet refleksjoner og meninger yttet av kadettene som ikke helt lot seg forene med studiens teoretiske rammeverk. På tross av dette trekker jeg frem kadettene meninger og svar på spørsmål, da jeg hele tiden har hatt studiens validitet i bakhodet. Dette har i ettertid fått meg til å stille spørsmål ved intervjuguiden, om den har vært tiltrekkelig gjennomarbeidet for å belyse problemstillingen på best mulig måte. Dette gjør meg også oppmerksom på at kadettene helhetlige lederutvikling ved Krigsskolen er så kompleks at den vanskelig lar seg kartlegge gjennom en så begrenset studie som denne.

Generalisering handler om hvorvidt de funnene jeg har gjort i denne undersøkelsen lar seg overføre til andre situasjoner eller personer (Kvale m.fl. 2009). Det er ikke min hensikt å presentere universelle data som skal si noe om dannelsesprosessen til hver enkelt kadett ved Krigsskolen. Derimot er hensikten å beskrive metode, funn og egne tolkninger så grundig som mulig, for å gi leseren et utgangspunkt for egen oppfattelse (Kvale m.fl.2009).

I en forskningssammenheng har reliabilitet med resultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Ofte kommer dette spørsmålet opp sammen med spørsmålet om hvorvidt resultatene en kommer frem til kan reproduseres på et annet tidspunkt av en annen forsker. Innenfor kvalitativ forskning er reproduksjon noe som vanskelig lar seg gjennomføre. Et spørsmål om reliabilitet kommer også opp ved gjennomføring av intervju, transkribering og analyse. Et av tiltakene jeg gjorde for å bevare min studies reliabilitet i denne sammenheng var å følge den intervjustilen jeg var komfortabel med, improvisere underveis, og følge opp fornemmelser (Kvale m.fl. 2009:250). Kvale m.fl. (2009) hevder også at en forsker gjennom å redegjøre for eksplisitte valg, metoder og kritisk refleksjon kan bidra til å styrke en undersøkelses reliabilitet. Jeg som forsker redegjør med dette for mine valg, og lar det være opp til leser hvorvidt mine funn er reliable.

4.5 Dokumenter

Ved bruk av dokumenter som er skrevet til et gitt formål i en organisasjon, kan en svakhet være fare for feiltolkning for en som ikke har de gode nok forutsetninger for å lese dokumentene i samme kontekst som en militær profesjonsutøver. Oppfattelser er ofte teoriladde, og i en sammenheng som dette ser jeg det som viktig å reflektere over egen forforståelse (Kvale m.fl. 2009). Da jeg leste Forsvarets og Krigsskolens dokumenter og planer var dette noe jeg måtte være bevisst på. Noen elementer trekkes ut av kontekst og settes inn i en annen sammenheng, der intensjonen bak det enkelte dokument ikke alltid kommer tydelig frem. Dette er noe jeg har vært bevisst på gjennom hele prosessen.

5. Presentasjon av intervjuresultater

Med bakgrunn i studiens kontekstuelle og teoretiske rammer i kapittel 2 og 3 vil jeg i dette kapitlet presentere sentrale funn fra intervjuundersøkelsen. Som det fremkommer i problemstillingen, tar jeg sikte på å finne ut om det er samsvar mellom Forsvarets formuleringer, Krigsskolens realiseringer og krigskolekadetters erfaringer av dannelsen av den militære leder. Dataene som foreligger i denne presentasjonen vil i studiens kapittel 6 drøftes i lys av problemstillingen, og i dette kapitlet presenteres i samme rekkefølge som de ble innhentet gjennom den semistrukturerte intervjuguiden. Kapittel 2 er med på å illustrere informantenes livsverden med vekt på Forsvarets overordnede mål for den militære profesjonsutøver, og hvordan Krigsskolen realiserer disse idealene.

Ifølge Kvale m.fl. (2009) er det rom for å justere sitater, da de presenteres. Dette for at pauser og ufullstendige setninger kan endres eller fjernes. Jeg har fjernet pauser og forkortet svar i teksten. Dette er merket med (...).

5.1 Innledende spørsmål

Innledningsvis i intervjuet ønsket jeg å få et lite innblikk i hvem intervjuobjektene var, og hvilke bakgrunner og erfaringer de hadde. Dette for å danne en ramme for resten av intervjuet. Her valgte jeg spørsmål som omfattet alder, hjemsted, om de hadde noen i nær familie som hadde militær utdanning, og hvor lenge de hadde jobbet i Forsvaret før de begynte på Krigsskolen.

Informantene var alle i begynnelsen av 20-årene, og kom fra distrikts-Norge. Ingen av informantene hadde noen i nær familie med militær utdanning. Samtlige informanter hadde jobbet i Forsvaret mellom to og seks år før de begynte på Krigsskolen.

5.2 Generelle spørsmål

Dernest ønsket jeg å danne et bilde av informantenes oppfatninger om lederskap, både hvilke egenskaper en god leder besitter, samt hva de forbinder med utviklende lederskap.

Ved spørsmål om hvilke egenskaper informantene mente en god leder besitter var svarene varierende.

”Jeg kan jo følge opp med det trauste vanlige og ramse opp offiserskodeksen, men (...) den egenskapen jeg har merket meg mest er faktisk ansvar. Det er en egenskap jeg har sett hos samtlige av de lederne som jeg har hatt som jeg har identifisert som bra ledere. De har hatt en veldig stor grad av ansvar. Det er en egenskap jeg prøver å tilegne meg selv.” (Inf. 2).

Informanten mener videre det er vanskelig å plassere alt under ett begrep, da det ligger så mye bak, men at ansvarsbegrepet er det som har vist seg sterkest. De andre fem informantene nevner egenskaper som omsorg, vilje, lojalitet og målbevissthet. De nevner også egenskaper som kan linkes direkte tilbake til offiserskodeksen, som handlingskraft, faglig dyktighet og modighet.

”Sikkert mange. Jeg tror at du må være interessert i å omgås andre mennesker. Du må ha lyst til å kommunisere med andre, få andre til å ønske å gjøre noe. Du må ha lyst til å motivere. (...) Så må du være sånne ting som åpen og ærlig og sann. Det er jo ikke bare innenfor ledelsesfaget, det er innenfor mange andre fag også. (...) Han evner å få andre til å ha lyst til å bidra, og til å ha lyst til å nå de målene som er satt.” (Inf. 5).

På spørsmål om hvilke egenskaper som beskriver en utviklende leder oppleves informantene mer usikre. De presenterer en lik oppfattelse av en utviklende leder, men er imidlertid ikke enige i den definisjonen Krigsskolen presenterer. De er derimot klare på hvilke egenskaper og ferdigheter en utviklende leder besitter.

”...en som ikke nødvendigvis er en naturlig leder, men en som evner å motivere og engasjere underståtte til å gjøre oppgaver. En utviklende leder er en som får deg til å gjøre det han spør om.” (Inf. 3).

”...en som ikke fordeler arbeidsoppgaver over på andre, men er en som evner å utvikle de under seg gjennom måten han leder på, veileder de under seg og tar i bruk de forskjellige egenskapene og ressursene som folk under han har.” (Inf. 6).

”En utviklende leder evner å motivere, tenke kreativt og hele tiden streber etter å bli bedre.” (Inf. 4).

Samtlige av informantene mente at de hadde evnen til å bli gode ledere. Informantene mente at de evnet å se sitt eget potensiale, samtidig som de ytret tro på både den teoretiske og praktiske plattformen Krigsskolen tilbyr.

”Man slutter ikke å utvikle seg som leder. Man kommer ikke til et punkt hvor man er en perfekt leder. Lederskapet må tilpasses den organisasjonen og situasjonen man er i.” (Inf. 2).

”...tror ikke det er enkeltemner jeg må jobbe med, men at det er en prosess som tar for seg alle de egenskapene og ferdighetene som gjør en god leder. Jeg tror det handler om å utvikle egenskaper som allerede er der.” (Inf. 5).

5.3 Personlighet og selvforståelse

Som det fremkommer i presentasjonen av lederutviklingen ved Krigsskolen, gjennomførte kadettene en personlighetstest, NEO PI-R, i forkant av denne uken. Kadettene fikk også en presentasjon av Femfaktormodellen (FFM) før de fikk tilbake resultatene av deres NEO PI-R. I forbindelse med dette var jeg interessert i å finne ut av hvordan de erfarte fokuset for dette emnet i lederutviklingen.

Mens én av informantene uttrykte misnøye, var de resterende fem informantene fornøyde.

”Dagen som helhet gav meg lite når det kom til lederutvikling.” (Inf. 2).

”Dagen var ganske bra. Man fikk konkret informasjon om enkelte ting. Arbeidet i triadene åpnet for å snakke om sammenhenger mellom enkelte ting. Synes NEO PI-R var en god test, det var vanskelig å forutse hva det var man svarte før man fikk tilbake resultatet” (Inf. 3).

”Såne dager er gode dager. Det er rett på sak og man får konkrete ting presentert.” (Inf. 4).

Informantene var alle tydelige på at NEO PI-R gav et godt utgangspunkt for refleksjon over en selv som person og eget lederskap, samt en god forberedelse til 360-evalueringen.

”Man får kanskje en bedre forståelse for de svarene man får fra andre på 360'n når man har kjørt en slik test på seg selv (...). Denne dagen var med på å sette i gang tankevirksomheten rundt eget lederskap” (Inf. 3).

”Tror det er at om man skal klare å forstå 360'n (...) tror man forstår det bedre om man har tatt selvforståelsestesten for å se om det er noen korrelasjon mellom svarene på NEO PI-R og 360-evalueringen. Bildet blir tydeligere på hvilke områder det er mest å hente på.” (Inf. 5).

I tillegg til å ytre at en bedre selvforståelse er en god forberedelse på tilbakemeldingen på 360-evalueringen, mener to av informantene at det også er viktig i lederutvikling.

”Selvbevissthet er viktig i lederutvikling. Det er viktig å kjenne seg selv som person før en kan utvikle seg som leder.” (Inf. 4).

Fire av de seks informantene hevdet de så en sammenheng mellom resultatene på NEO PI-R og egen selvforståelse. Det var derimot noe forskjellig på informantenes mening om hvorvidt det var avgjørende eller ei, og dermed om dette elementet vil ha en avgjørende rolle i lederutviklingen videre.

”Den vil jo ligge der som en ekstra bekreftelse på hvordan jeg er. Men det er ikke noen nytt. Jeg har bestandig visst hvordan jeg selv er som leder og person.” (Inf. 5).

”UL-kurset kommer helt klart til å ligge til grunn for arbeidet med den nye ULL'en sammen med andre ting som er viktige. (...) Det er vanskelig å beskrive mål eller idealer, men jeg kan ikke ta resultatene fra testene denne uken og bruke de som rene maler eller rettesnorer for å komme ”dit”. Man har forskjellige prioriteringer og vektlegginger. Kanskje er det noe jeg ikke har skåret optimalt, men synes at det er helt ok, for det er andre ting jeg heller vil fokusere på å bli flinkere på.” (Inf. 6).

5.4 Profesjon og profesjonsidentitet

Et annet element i denne uken var fokuset på profesjon og profesjonsidentitet. I denne sammenheng synes jeg det var interessant å spørre informantene om deres oppfatninger om den militære profesjon før de påbegynte studiet, og om dette har endret seg underveis.

”Synes det har vært mye fokus på profesjonsidentitet generelt ved Krigsskolen, ikke bare den dagen. (...) Det er viktig å forstå at når en er i uniform og når en er offiser må man av og til gjøre ting (...) eller oppføre seg på en bestemt måte kanskje. Enten du vil eller ikke. Du er ikke kun deg selv, og kan gjøre som en vil sammenliknet med en vanlig samfunnsborger som kanskje ikke har en profesjon med den samme posisjonen i samfunnet. Bevisstgjøringen er viktig.” (Inf. 5).

”Synes at det var en bra dag. Det er viktig å snakke om det, og det er på tide at vi får høre noen gode betraktninger omkring temaet om hvordan ”vi” ser på oss selv ...” (Inf. 6).

Innledningsvis spurte jeg informantene om deres tanker om offisersyrket før de begynte på Krigsskolen, og om disse har endret seg underveis i studieløpet. Informantene er dels like i

sine svar på hvordan de oppfattet en offiser og hva offisersyrket innebar, og hvordan de ser på det i dag.

”En offiser, en kompanisjef; troppsjef er en veldig stabil mann i mine øyne. Det var det bildet jeg hadde av offiseren. Nå tenker jeg på en som har vært krigsskoleutdannet, gått befall og holder linja. Det er en veldig trygg person. Både i væremåte og handlinger. Og det appellerte veldig til meg. Offiseren var det ene punktet i en tropp eller et kompani som hadde kontroll ... en man stolte på. (...) Nå er det mer nyansert. Jeg har funnet ut at det finnes flere forskjellige typer offiserer. Både statstjenestemann, hjemlandsforsvareren og krigeren. Det er jo det å plukke ut en av de tre som en har lyst til å være. Det er jo klart at alle har lyst til å være krigeren og ingen har lyst til å være statsansatt. Men man er gjerne en blanding. Det er viktig å finne ut av hva man har lyst til å være mest av. (...) Bevisstgjøringen av hva man har lyst til å være og hva man vil jobbe mot var veldig bra” (Inf. 2).

”... mye av de samme som i dag, men tror jeg har blitt mye mer bevisst på det. Jeg tror ikke det har forandra seg så voldsomt mye. Men for å trekke frem eksempelet på det mellom å være offiser kontra det å jobbe i Forsvaret, tror jeg at jeg har blitt mer bevisst på det å være. (...) Være så det at det er en del av personligheten din og at det ikke er noe en slutter med i det du går fra jobb halv fire, og så begynner på igjen neste mandag, det ligger jo i deg i mye større grad en ganske mange andre yrker. Man kan jo si det er flåsete, men man kan si det om den del andre profesjoner. Man jobber ikke som lege, man er lege. Men man kan jobbe som eiendomsmegler eller regnskapsfører.” (Inf. 6).

Informantene hevder at det er et fokus på profesjon og profesjonsidentitet i Forsvaret. De er derimot ulike i oppfatningene av om det er et økende fokus, om det skyldes at de har fått et større innblikk i profesjonen, eller om det er et generelt økende fokus på profesjonsidentitet i Forsvaret.

”Det blir et økende fokus etter hvert som man stiger i gradene. Det er synd, for det skulle vært et større fokus også på lavere grader. Om man kaller det profesjon eller ei; man har mange av de samme tingene på ulike nivå.” (Inf. 2).

”Det er noe vi blir mer og mer bevisst på og anser som viktig. Det har blitt mye snakk om profesjon i forhold til det endrede sikkerhetsbildet, at de militære fremdeles er en viktig brikke i samfunnet.” (Inf. 5).

Om dette er et viktig tema for informantene, kommer frem gjennom et spørsmål i sammenheng med et sitat fra FFOD (2007): *”Utøveren av en profesjon identifiserer seg med sitt yrke og hverandre: Man er offiser, man jobber ikke som offiser.” (FFOD 2007:157).*

”Jeg er der jeg er i dag på bakgrunn av at jeg er blitt selektert. (...) Du blir selektert på en del egenskaper som du har som person og en stil med deg selv som identifiserer deg. Og det å plukke av seg egenskaper når man er ferdig på jobb det tror jeg de færreste får til. Så det som blir sagt er at offiser er noe du er og ikke noe du jobber som.” (Inf. 2).

”Det betyr at man lever den livsstilen der da. Man er det på fulltid. Man bruker (...) viser ikke dårlige holdninger for eksempel på kveldstid. (...) Når man setter krav til soldatene sine, bryter man dem ikke selv, når man ikke blir sett. I tillegg tar det mye tid. Man er egentlig aldri utenfor, man går aldri vekk fra det å være offiser.” (Inf. 3).

”Du er offiser (...) det er du hele tiden. Det er ikke sånn at når du kommer hjem at du legger fra deg offisersdrakten og blir en annen. Jeg tror at profesjonsidentiteten er såpass sterk at det påvirker deg hele tiden og at det definerer hvem du er og hvordan du ser på ting.” (Inf. 4).

5.5 Utviklende lederskap og personlig lederskaps plan

Det tredje elementet i uken var grunnkurs i Utviklende lederskap, heretter omtalt som Utviklende lederskap. I denne sammenheng ønsket jeg å finne ut av informantenes oppfatning av den teoretiske og praktiske plattformen, og om de så noen sammenheng mellom dette emnet og deres personlige og profesjonelle utvikling.

Innledningsvis under dette emnet ble informantene spurt om de så en sammenheng mellom den teoretiske og den praktiske plattformen i Utviklende lederskap. Informantene fremstår varierte i sine inntrykk av gjennomføringen av Utviklende lederskap som helhet, men mer like når det kommer til den praktiske plattformen.

”Jeg synes det fungerte godt å jobbe i triader. Men jeg reflekterte ikke videre over de verktøyene jeg fikk underveis i kurset. Men dette lå i bakkant hele tiden.” (Inf. 1).

”Jeg hadde gledet meg veldig til de dagene. Jeg hadde ganske høye forhåpninger. I ettertid, når jeg ser uka som ett så ... Det jeg kan putte i erfaringsryggsekken er svært lite. Synes jeg. Det som er mest verdifullt for å utvikle sitt eget lederskap er nettopp det som skjer i de gruppene. Undervisningen blir mer som et støtteapparat rundt det her. Det som ble gjort i tremannsgruppene, med innspill fra veilederne, er det som gav mest. (...) Teoriplattformen ga en mulighet til å reflektere over hvem man var og hvor man ville videre.” (Inf. 2).

”Tirsdagen var vel en sånn ren teoridag, var det ikke det? Da vi fikk presentert forskjellige lederskapsmodeller og sånn. Den synes jeg var helt bortkasta. Det hadde vi i fjor og synes ikke at vi hadde trengt å få det presentert i år også en gang til.” (Inf. 4).

På spørsmål om informantene så noen verktøy de aktivt kunne bruke i sin personlige utvikling, er de også her noe splittede i sine oppfatninger. Informantene hevder at Utviklende lederskap var med på å skape en bevissthet på eget lederskap, men de er noe forskjellige i hvilke verktøy de mener vil være med i utviklingen av eget lederskap.

”Utviklende lederskap har vært med på å skape en bevissthet til hvem man vil være som leder og veien dit.” (Inf. 2).

”Det er jeg litt usikker på. Jeg føler heller at det kurset vi har hatt tidligere er et verktøy som jeg kan bruke mot de som jeg skal lede. Dette kurset var mer for min egen del. Sånn at jeg skal bli en bedre leder. Det er klart, hvis det er noen som ønsker å snakke eller være i en triade for å høre om hva andre tenker om seg er det selvfølgelig muligheter, (...). Jeg ser ikke for meg at det er noe på UL-kurset som jeg vil bruke direkte mot de jeg skal lede. Indirekte er det mer rettet mot meg og at jeg selv vil bli en bedre leder som selvfølgelig vil påvirke de som jeg skal lede. (...) Det er en del jeg har fått tilbakemelding på som jeg vil fortsette å videreutvikle. Og så er det en del jeg har fått tilbakemelding på som bør tones litt ned.” (Inf. 5).

Alle informantene hevder det var samsvar mellom egne og de andres skårer på 360-evalueringen. I hvilken grad det var samsvar er ikke informantene enige, men ingen av de mener at de ble overrasket over tilbakemeldingen. Hvordan informantene velger å forholde seg til dette i forhold til utvikling av eget lederskap er derimot forskjellig.

”Måten jeg jobber på oppfatter jeg likt med utenforstående, og det vil si at jeg ikke trenger så mye hjelp utenfra, men kan jobbe med målene selv også. (...) Mine mål er sånne som jeg må kjenne på selv personlig.” (Inf. 1).

”Jeg kan gå inn på de konkrete spørsmålene og se skåren der og identifisere i hvilke situasjoner eller sammenhenger at jeg fungerer på en annen måte enn det jeg skulle ønske meg, for da vet jeg litt mer konkret hva jeg kan forandre på. Det er ganske høy oppløsning på den testen. Det er ikke bare generelle ting.” (Inf. 6).

I sammenheng med dette var det interessant å spørre informantene hvordan de ser seg selv i forhold til utviklende lederskap, og hvordan de forholder seg til ferdigheter og kunnskap i forhold til utvikling av et utviklende lederskap.

”Det å kunne bygge og dra lærdom av det som erfares. (...) Jeg har ikke hatt så mange soldater under meg. Så jeg har egentlig ikke så veldig mye erfaring med det. Men om jeg skulle sagt noe må det bli det at man måtte det bli at her da... At man gjennom modenhet, erfaring og hjelp fra skolen drar lærdom ut fra det man gjør da og se hvordan man påvirker soldater. Selv om det blir rent teoretisk sett. (...) Faglig kunnskap er veldig viktig. (...) Tror at det underbygger og utvikler en på et mer personlig nivå. Det som ikke er målbart.” (Inf. 1).

”Jeg fikk ganske gode tilbakemeldinger, som jeg er stolt av. Der er veldig vanskelig å peke ut fra 360'n hva det er, men jeg tror jeg har gjort noe riktig. Spesielt på det at jeg deltar på alt jeg sier de under meg skal gjøre. Det tror jeg har vært en suksessfaktor i forhold til mitt lederskap. (...) Faglig kunnskap er utrolig viktig. Det er litt avhengig av hvilken avdeling man ender opp i og hvilken lederstilling man får, men faglig kunnskap er med på å skape tillit til en som leder” (Inf. 3).

”Jeg tror jeg kan bidra faglig hos nye soldater. Jeg kan bidra til det generelle ferdighetsnivået til forskjellige disipliner. Bortsett fra det tror jeg at jeg kan bidra til å motivere og få soldatene til å ha lyst til å være soldater. For at de ser at det er moro å jobbe i lag, i tropp, kall det hva

du vil, og oppnå noe sammen. Når man ser at man blir god på noen ting sammen med andre har man lyst til å gjøre mer. (...) På et generelt grunnlag er det (min anm.: kunnskap) ikke det viktigste for å være en god leder. Det er klart det vil gjøre jobben mye lettere.” (Inf. 5).

Informantene ble spurt om hvilke to hendelser eller situasjoner som var viktige for deres lederutvikling. Noen av informantene synes det var vanskelig å trekke ut spesielle situasjoner, men samlet sett svarer de tilnærmet det samme: at det er helheten av offisersutdanningen. Likevel trekker de frem noen elementer som har utmerket seg.

”Viktige ting vil være medkadetter som står oss nærmest og har størst grunnlag for å si noe om oss. Selv om veilederne har mye vettugt å si de og, ser de oss sjeldnere. Den daglige tilbakemeldingen fra medkadetter vil være den viktigste for hvordan vi utvikler oss. (...) Stridskurset gir oss veldig mye mer innsikt i oss selv, selv om det kanskje ikke utvikler oss selv så forferdelig mye som ledere, men det bidrar til den selvbevisstheten i veldig stor grad. Ellers så er all undervisningen i større eller mindre grad verdifullt for oss som (...) for å bli utviklende ledere.” (Inf. 1).

”Stridskurs, absolutt den høyeste, og nummer to er enten fallskjermhoppekurset eller turen over vidda. De tre tingene er absolutt det som gir mest utfordringer. Og man sitter igjen med mest fra. I hvert fall så langt.” (Inf. 3).

”Stridskurs, Hardangervidda kanskje, som nummer to, og så sier jeg UL, LU. Tredjeplassen er summen av sånn som det UL uka gav og tidligere lederutvikling. Det rent teoretiske som vi gjør her.” (Inf. 6).

5.6 Avsluttende spørsmål

Avslutningsvis ble informantene spurt om deres helhetlige inntrykk av uken med de ulike elementene sett i sammenheng. Informantenes tilbakemeldinger er noe varierte, men kan illustreres gjennom to sitat.

”Jeg hadde da ingen forventninger egentlig. Det eneste jeg hadde lyst til å se ... det lå litt spenning og glede og forventninger i å se tilbakemeldingene, 360-tilbakemeldingene, siden det er det jeg ser på som mest verdifullt. Og den NEO PI-R undersøkelsen. Utenom det så prøvde jeg å stille med et åpent sinn, da jeg fryktet at dette skulle bli en ny sånn LU-kontraktsvingning. Og skolen som plutselig trodde de hadde funnet på ett eller annet nytt som revolusjonerer verden. Eller vår verden. Så jeg prøvde å ikke ha noen forventninger, for ikke å bli skuffet. Men det viste seg jo at det her var jo et forferdelig gjennomtenkt og godt utviklet program.” (Inf. 1).

”Jeg hadde gode forventninger, ikke store men gode forventninger. (...) Det å få flere verktøy. Det å kunne gi tilbakemeldinger og ikke minst tolke de svarene man fikk. Jeg var veldig ute etter praktiske ting vi kunne sitte igjen med. Et soleklart: ”Dette kan jeg bruke i mitt lederskap”, det fikk vi jo ikke, sånn veldig konkret og spesifikt. Derfor ble jeg selvfølgelig skuffa.” (Inf. 2).

Samtlige informanter ytrer at de synes det var litt vagt hva Utviklende lederskap var, og hva som skilte dette konseptet fra lederutviklingen de hadde hatt tidligere. To informanter mener likevel at den utviklende lederskapskontrakten som skulle formuleres etter denne gjennomføringen bygger mer på mål rettet mot egenskaper, enn kunnskap og ferdigheter som har vært i fokus tidligere.

”Her trekkes er skille mellom LU og Utviklende lederskap. På LU trekkes ferdighetene frem, mens UL går mest på det personlige nivå. UL-kontrakten som skal skrives skal legge mål frem til kadettene er ferdig på Krigsskolen.” (Inf. 1).

”Jeg gledet meg veldig til å få tilbake 360-evalueringen. Den var jeg veldig spent på. Den trodde jeg kom til å gi meg mye god info om meg selv og mye gode synspunkter. (...) Resten hadde jeg ikke tenkt så mye over. Jeg synes ikke vi hadde fått så mye informasjon bortsett fra 360-evalueringa.” (Inf. 4).

Informantene trakk frem ulike forventninger de hadde til Utviklende lederskap, og hvilke påvirkninger dette vil ha for utvikling av eget lederskap.

”Det viktigste jeg tar med meg fra uke 47, det er tilbakemeldingene jeg har fått på 360-evalueringsskjemaet og fra triadene. Der har jeg kommet frem til synspunkter og mulige løsninger på de utfordringene jeg har. Hvordan jeg kan gå frem. Og det hjelper meg i å skrive filosofien.” (Inf. 4).

”Jeg hadde håpet at det skulle være et kurs som ga meg noe da. Et kurs som kunne si meg noe om hva jeg burde gjøre eller ikke gjøre. Jeg hadde hørt at det skulle være ganske bra. (...) Jeg hadde håpet at det skulle gi meg mer enn det vi hadde hatt i tidligere lederutviklingssamlinger. Jeg var veldig fornøyd. Dette var første gangen på Krigsskolen innenfor ledelsesfaget som ga litt mening og som du kunne bruke til noe, ha lært noe av.” (Inf. 5).

”Det vil ikke være fullstendig styrende, for jeg har en del holdninger og tanker omkring det som jeg hadde lenge før UL-uka og som jeg helt sikkert vil ha i lang tid etterpå også. Kall det prioriteringer, eller du kan nesten gå så langt som å kalle det filosofier da. Som for så vidt ikke har blitt fjernet eller forsterket i veldig stor grad av kurset. Men mye av det er i veldig stor grad med på å farge min ledelsesfilosofi. Men samtidig er det en del ting som UL kurset ikke berører, som også er relevant i forhold til militært lederskap. Det kan være at man (...) Forholdet mellom i hvor stor grad man jobber for de under seg eller for de over seg.” (Inf. 6).

På spørsmål om hva informantene ville beskrive som den viktigste hendelsen eller aktiviteten for deres lederutvikling, kan samtlige informanters svar oppsummeres i de to sitatene nedenfor.

”Sånn sett vil det være UL-kurset da. Tror jeg. Asså, hvor jeg har blitt bevisst på akkurat disse punktene. Men det har jo vært mye som har vært underbygd, som vi har måttet gjennomgå før dette. Det er kanskje derfor UL-kurset er lagt til der det er lagt.” (Inf. 1).

”De første personlighetstestene vi hadde på befalsskolen gav meg en liten oppvekker på hvem jeg var som person. Det tror jeg har hatt en innvirkning på meg senere også. Jeg er blitt mer bevisst på hvordan jeg er.” (Inf. 4).

6. Formulering, realisering og erfaring av dannelsesaspektet i den militære lederutvikling

Det kan være vanskelig å få grep om hvordan en opplæringsinstitusjon eller hvordan lærere oppfatter den formelle læreplanen, og dermed enda vanskeligere å få pålitelige data fra hvordan læreplanen erfares. I dette kapittelet vil jeg drøfte sentrale deler av Forsvarets idealer og visjoner for dannelsen av den militære leder, Krigsskolens realiseringer av Forsvarets formuleringer, og kadettene erfaringer av dannelsesprosessen. Hensikten med denne studien er å finne ut om det er samsvar mellom Forsvarets formuleringer, Krigsskolens realiseringer og kadettene erfaringer i dannelsen av en militær leder. For å begrense studiens omfang ytterligere har jeg valgt å rette fokus mot det substansielle området innenfor læreplanutvikling (jfr. pkt. 3.2.1 om den ideelle, formelle og erfarte læreplan). Innenfor dette området er det et fokus på hva som er tenkt i en opplærings- og undervisningssituasjon og hvordan det gjennomføres. I denne studien tar jeg utgangspunkt i det som beskrives som et vendepunkt i offisersutviklingen ved Krigsskolen. Det vil si grunnkurs i utviklende lederskap, lederutviklingssamling 7 *Selvforståelse* og lederutviklingssamling 8 *Den militære profesjon* (Krigsskolen 2009a). I likhet med presentasjonen av data vil dette kapittelet ta utgangspunkt i de samme kategoriene fra Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonstenkningsmodell, for å belyse sentrale sider ved lederutviklingen. Relasjonene *mål*, *ramme*, *innhold* og *arbeidsmåter* har til hensikt å utvide den referanse en har for opplevelse, fortolkning og forståelse av deler av lederutviklingen ved kull Arnholdt 08–11 (Bjørndal og Lieberg 1978).

6.1 Mål og ramme for den militære profesjon

I undervisning og opplæring finner man målformuleringer på ulike nivå og med ulik presiseringsgrad (Engelsen 2006:95). Forsvarets visjoner og idealer som fremkommer i styrende dokumenter kan sees som overordnede mål for den militære profesjon. Krigsskolen jobber derimot med mer konkrete prinsipper og retningslinjer for lederutviklingen på det operative nivå, realiseringsarenaen. Klare mål bør sees på som en nødvendig forutsetning for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning og opplæring, for å kunne gi et grunnlag for resultat- og kvalitetskontroll (Engelsen 2006). Rammen rundt en opplæringsvirksomhet kan enten være med på å fremme eller hindre den. På tross av godt

formulerte mål på formuleringsarenaen, må man være oppmerksom på at man ikke kan strekke seg lenger enn det den etablerte rammen for opplæringen tillater på realiseringsarenaen (Engelsen 2006:342). I denne delen vil jeg drøfte hvorvidt det er samsvar mellom de visjoner Forsvarets dokumenter illustrerer og de rammene Krigsskolen må operere innenfor i dannelsen av den militære leder.

Å bidra til dannelse er en av skolens viktigste oppgaver og et overordnet mål for all utdanning. Dannelse kan sees som en indre holdning, som er dynamisk og forandrelig, og hjelper den enkelte å møte både individuelle og systemiske utfordringer (Gundem 2004). På Krigsskolen har kadettene mulighet til å utvikle seg både personlig og profesjonelt. De har muligheten til å utvikle evnen til kritisk tenkning og åpne seg for nye virkeligheter i takt med både faglige og personlige utfordringer. Kadettene skal dannes gjennom deltakelse på alle Krigsskolens plattformer, hvor de vil oppleve økt ansvar for seg selv og egen utvikling, deltakelse i læringsfremmende dialog og tilegnelse av kunnskap og ferdigheter innenfor sin profesjon (Krigsskolen 2009b).

Ettersom dannelse bør sees som en individuell prosess, er det viktig å definere mål og metode slik at de handlinger som skal inngå i dannelsen blir klar definerte (Peters 1973:108). På tross av dette er dannelse også en sosial prosess, da det innebærer et samfunnsmessig aspekt i form av språk og tankesett. Her ser man dannelsens kompleksitet, i det den innebærer et personlig, myndig, ansvarlig og bevisst forhold til samfunnsdefinerte verdier (Peters 1973, Gundem 2004).

6.1.1 Den militære profesjonens ramme

Den militære profesjonens oppgave er å forsvare Norge og norske interesser, mens kjernen kan beskrives som gjennomføring av operasjoner (Forsvarsstaben 2007). Forsvaret har derfor et felles ansvar overfor både samfunnet og sine medlemmer, til å utvikle organisasjonen for å møte disse visjonene (Forsvarsstaben 2007). Som nevnt i redegjørelsen av Forsvarets formuleringer og Krigsskolens realiseringer av Forsvarets idealer og overordnede mål, vektlegger Forsvaret konkrete verdier, som for eksempel de som omtales i Forsvarets verdigrunnlag: respekt, ansvar og mot. Dette er begreper som omhandler individers egenskaper og ferdigheter, og er ment å skulle prege medlemmene av den militære profesjons daglige virksomhet (Forsvarsstaben 2007). Ikke bare har Forsvaret et ansvar når det kommer

til utvikling av organisasjonen. Medlemmene har også et individuelt ansvar for å utdanne seg og trene slik at hver enkelt behersker sin rolle i profesjonen best mulig (Forsvarsstaben 2007:157). De verdier og holdninger Forsvaret presenterer i sine styrende dokumenter kan sees som karaktertrekk, og som et utgangspunkt for refleksjon og utvikling. Ut fra redegjørelsen ovenfor, hvor skillet mellom visjoner og realisering illustreres, er det lett å anta at Forsvarets visjoner og verdier ikke vil komme klart til syne i kadettene daglige virke. Informantene mente derimot at de oppfattet rammen rundt den militære profesjon som ganske definert. De hevdet at uttrykket i FFOD: ”*man jobber ikke som offiser, man er offiser*” (2007:157), er ganske beskrivende. Videre argumenterte de for at man ikke kun jobber som offiser, men at man er offiser utover rammene av en vanlig kontortid. Rammene til den militære profesjon fremkommer også, da informantene beskrev det å møte Forsvarets forventninger og krav, og at det å være offiser ikke var noe man kunne legge av seg når uniformen ble tatt av. Likevel nevnte ikke informantene konkret hva de oppfatter som Forsvarets rammer og forventninger. Flere trekker derimot frem konkrete dokumenter de strekker seg etter, som for eksempel offiserskodeksen og Forsvarets verdigrunnlag. Her viser det seg et visst samsvar mellom Forsvarets visjoner og kadettene oppfattelse av hva som forventes.

Bjørndal og Liebergs (1978) rammebegrep kan sees på som en metafor for å trekke opp grenser og tydeliggjøre de. Likevel er rammene med på å avgrense en virkelighet, slik at man ikke behøver å forholde seg til alt på en gang. I denne sammenhengen avgrenser Krigsskolen Forsvarets rammer for den militære profesjon til å omhandle de elementene som kadettene må forholde seg til både i den profesjonelle og den personlige utviklingen. Både Forsvarets og Krigsskolens rammer tolker jeg som klare, i den grad det er definert klare verdier for og kravspesifikasjoner til hva det innebærer å være medlem av den militære profesjon. Kan rammene også oppleves som uklare av kadettene? Hva forventes egentlig av en militær leder på individnivå? Selv om det i de siste årene er blitt tydeligere hva som kreves av en militær profesjonsutøver, fremkommer det i intervjuene med informantene, at de kan oppleve grensene mellom det som helt klart hører jobben til, og det som ikke gjør det, som flytende. Kan man hevde at kadettene utvikling som offiserer ikke har så klare rammer som de hevder, da profesjonen preger deres daglige virke også på deres personlige plattform? Kadettene kan oppleve de etiske, kulturelle, fysiske og psykiske rammene til den militære profesjon forskjellig og legge ulik vekt på hva det innebærer å være medlem av den militære profesjon,

også privat. Kan man her se en svakhet i Krigsskolens realiseringer da kadettene oppfatter rammene noe ulikt?

Som nevnt tidligere beskrives kjernen i profesjonen som gjennomføring av operasjoner. Forsvarets normer, verdier og holdninger skal prege den militære leders daglige virke, noe som kommer til syne gjennom de tre dimensjonene i profesjonen: den praktiske, den teoretiske og den personlige utviklingen (Krigsskolen 2009b). I Krigsskolens studiehåndbok kommer det frem at lederutviklingen ved skolen skal skinne gjennom både det teoretiske, det praktiske og det personlige plan av utdanningen (Krigsskolen 2009b). Gjennom intervjuene kommer det likevel frem at informantene ikke oppfatter den fysiske dimensjonen som et like konkret element i den formulerte lederutviklingen, sammenliknet med de elementene som det tas utgangspunkt i i denne studien. Ved spørsmål om hvilke elementer i offisersutdanningen kadettene mente hadde vært avgjørende for deres personlige og profesjonelle utvikling, nevner informantene lederutviklingssamlingene og grunnkurs i utviklende lederskap som konkrete elementer. Informantene mener også at stridskurs, fallskjermhopp-kurs og marsjen over Hardangervidda har vært med på å forme deres dannelsesprosess, men det fremkommer i intervjuene at de ikke ser på disse øvelsene som konkrete elementer i lederutviklingen. Her kan man se at det er et samsvar mellom Forsvarets formuleringer og kadettenes erfaringer, men at Krigsskolen til en viss grad faller gjennom i tydeliggjøringen av den fysiske dimensjonen som et aktivt verktøy både i den personlige og faglige utviklingen.

Helhetlig kan man tydelig se den definerte rammen kadettene ved Krigsskolen kan utvikle seg og sitt lederskap innenfor. Forsvaret illustrerer det ideal organisasjonen ønsker at alle militære ledere skal utvikle seg innenfor, og kadettene har kanskje ubevisst tilegnet seg det. Krigsskolen er derimot klare i sine formuleringer, men om man ser dem i lys av kadettenes erfaringer kan gjennomføringen av dem synes å være noe sviktende. Det kommer frem i intervjuene at samtlige informanter synes det var vagt hva selve Utviklende lederskap gikk ut på, og hva som skilte dette konseptet fra lederutviklingen de hadde hatt tidligere.

6.1.2 Ideal og målstyring i Forsvarets formuleringer

Forsvaret er en verdistyrte virksomhet med vekt på et felles verdigrunnlag for profesjonen. Organisasjonens intensjoner kan, gjennom de styrende dokumenter jeg har sett nærmere på, tolkes som sortert i verdier og handlinger som forutsetninger for det militære lederskapet.

Dokumenter som Hærens offiserskodeks, Forsvarets fellesoperative doktrine og Forsvarets verdigrunnlag har til hensikt både å skulle hjelpe profesjonsutøvere til å tåle de påkjenninger profesjonen utsetter de for, samt ha en veiledende funksjon i komplekse situasjoner.

Forsvarets primære rasjonale er å forankre sin etikk i det øvrige samfunnet, både nasjonalt og internasjonalt. Dette etikk skal gjenspeiles i all militær virksomhet (Forsvarsstaben 2007).

Forsvarets overordnede mål er å utvikle militære ledere, en utvikling Forsvaret mener vektlegger personlig utvikling i rammen av et fellesskap (Forsvarsstaben 2007).

Begrepsformuleringen som fremkommer i dokumentene kan i seg selv oppfattes som abstrakt og idealistisk. Ser man nærmere på innholdet i dette målet gjennom de styrende dokumentene som presenteres i denne studien, finnes det begreper som respekt, ansvar og mot, som den militære profesjonsutøver konkret kan ta utgangspunkt i. I intervjuene kommer det frem at dette faktisk er noe informantene både implisitt og eksplisitt forholder seg til i sin lederutvikling, da dokumentene illustrerer blant annet verdier og egenskaper de mener er med på å forme de inn i den militære profesjon.

Det er ikke bare i Forsvarets styrende dokumenter man finner verdibegreper, og dermed mål, som legger grunnlaget for dannelsen ved Krigsskolen. Krigsskolens virksomhet forutsetter at den skal utvikle offiserer med kunnskaper, holdninger og ferdigheter hos den enkelte, i tråd med hva Forsvaret forutsetter for den militære profesjonsutøver (Krigsskolen 2009b:12).

Dette kan tolkes som at Krigsskolen møter Forsvarets visjoner, om enn i en noe diffus formulering. Det er gjennom kadettene arbeid med kontinuerlig individuell målformulering man kan se om det er samsvar eller ikke med målformuleringen i dannelsen av den militære leder. Arbeid med individuelle mål viser seg i lederskapskontrakter, personlige lederutviklingsplaner og lederskapsfilosofier. I intervjuene med informantene spurte jeg om egenskaper som kjennetegner godt lederskap og utviklende lederskap. Samtlige informanter nevnte egenskaper og ferdigheter som ikke kun har en sammenheng med et dannelsesaspekt, men som også kan sees i sterkt samsvar med Forsvarets verdier for den militære profesjonsutøver, på tross av at dette ikke kom eksplisitt frem i intervjuene. At dette kun er en konsekvens av Krigsskolens realisering og videreformidling av Forsvarets verdibegreper er lite trolig, ettersom dannelse også er en sosial prosess med et samfunnsmessig aspekt (Peters 1973, Gudem 2004). Kadettene dannelse inn i militært lederskap innebærer også et personlig, myndig, ansvarlig og bevisst forhold til definerte verdier. Forsvaret skal spille samfunnets normer og verdier. I intervjuene kommer det likevel frem, at det kan være grunn til å tro at kadettene forholder seg til Forsvarets verdier på et mer bevisst plan enn hva de gjør

med samfunnets øvrige verdier. Dette fordi begrepene informantene bruker er de samme som kommer frem i Forsvarets styrende dokumenter.

6.2 Innhold og arbeidsmåter

I Bjørndal og Liebergs (1978) didaktiske relasjonstenkning kommer det frem at det finnes både et emneaspekt og et aktivitetsaspekt ved undervisning og opplæring. Dette innebærer et fokus både på hva som skal læres og hvordan, i sammenheng med de mål som er satt for undervisning og opplæring (Engelsen 2006:151). I denne delen ser jeg nærmere på samsvaret mellom Forsvarets visjoner, Krigsskolens gjennomføringer og kadettene erfaringer av lederutviklingens innholdsaspekt.

6.2.1 Innhold i lederutviklingen

Offisersutviklingen ved Krigsskolen har til hensikt å omfatte all målrettet og planlagt aktivitet som skal utvikle kadettene evne til å være medlemmer av den militære profesjon (Krigsskolen 2009b). Likevel beskrives Utviklende lederskap og lederutviklingssamling 7 og 8 som et vendepunkt i lederutviklingen (Krigsskolen 2009a). Dette begrunnes med at både grunnkurset og lederutviklingssamlingene kjennetegnes av fokuset på ledere som går frem som forbilder. Kurselementene er ment å skulle vektlegge den enkeltes holdninger når det kommer til spørsmål om moral og etikk samt den enkeltes handlinger ut fra et synlig verdigrunnlag. Til tross for at visjoner og ideal i en ideell læreplan kan oppfattes som lite konkrete, kan man her se at Forsvarets visjoner preger Krigsskolens innhold i den lederutviklingen kadettene går gjennom. Hvorvidt samsvaret er bevisst eller tilfeldig vil jeg grunnet studiens begrensninger ikke drøfte her. Det er imidlertid interessant å se om kadettene erfarer det samme som fremkommer i Forsvarets formuleringer og det som illustreres som hensikten med Krigsskolens realiseringer. Eller opplever kadettene at innholdet i lederutviklingssamling 7 og 8 samt grunnkurs i utviklende lederskap kun supplerer andre elementer, som stiller innholdsmessig sterkere når det kommer til deres lederutvikling?

I dannelsen av den militære leder kan respekten for den enkelte kadetts erfaringer sees som spesielt viktig, da lederutviklingen har et sterkt fokus på den personlige utviklingen. I Forsvarets styrende dokumenter og Krigsskolens planer for den konkrete gjennomføringen,

fremkommer det at den militære profesjons normer og verdier skal skinne gjennom i det enkelte medlems daglige virke. Informantene understøtter denne visjonen, da de på sin side hevder de ikke bare *jobber* som offiserer, men at de *er* offiserer, med alt hva det innebærer. Gjennom Krigsskolens planer og dokumenter fremkommer det at innholdet i lederutviklingen omfatter både lærestoff og fremgangsmåter de mener er nødvendig for å møte Forsvarets mål og ideal (Krigsskolen 2009b). Men hvordan erfarer kadettene dette? Fem av seks informanter hevder at både lederutviklingssamling 7 *Selvforståelse* og 8 *Den militære profesjon* inneholdt konkrete elementer, som var med på å starte tankevirksomheten rundt personlig utvikling og eget lederskap. Innholdet oppleves å påvirke deres tanker om seg selv som medlem av den militære profesjon og som ledere. Men ved spørsmål om konkrete deler av grunnkurset og lederutviklingssamlingene er informantene mer delte i sine erfaringer og opplevelser. Gjennom intervjuene kommer det frem at enkelte av kadettene ikke så sammenhengen mellom den teoretiske og den praktiske plattformen i lederutviklingssamlingene og grunnkurset. Hensikten kan ikke sies å ha nådd frem til kadettene på den måten som var intendert. Noen av de andre informantene mente at den teoretiske plattformen bidro til å gi de en rekke knagger å henge erfaringer og opplevelser på. De samme informantene mente også at grunnkurs i utviklende lederskap, lederutviklingssamling 7 *Selvforståelse* og 8 *Den militære profesjon* ga de en mulighet til å reflektere over hvem de var som ledere, på et mer faglig nivå. Noe samtlige av informantene derimot var enige om, var at innholdet i grunnkurset og samlingene var med på å bevisstgjøre dem deres rolle som militære profesjonsutøvere, og at de gjerne skulle hatt en slik bevisstgjøring tidligere i utdanningen. Vil dette si at informantene opplever et samsvar mellom Forsvarets formuleringer, Krigsskolens realiseringer og deres erfaringer for sent i lederutviklingen og dermed sin personlige utvikling?

6.2.2 Arbeidsmåter i lederutviklingen

Krigsskolens oppgave kan sies å være å utdanne militære ledere innenfor Forsvarets definerte rammer. De overordnede rammene er definerte ut fra Forsvarets styrende dokumenter, og forstås i denne studien som et dannelsesaspekt og som den sosiale arena kadettene utvikles innenfor. De reelle rammene er hvordan de overordnede visjoner og idealer tolkes og gjennomføres på Krigsskolen.

Det er kun lederutviklingssamling 7 *Selvforståelse* og grunnkurs i utviklende lederskap som bygger lederutviklingen på konkrete arbeidsmåter. Lederutviklingssamling 8 *Den militære*

profesjon bygger på en undervisningsform samt en arbeidsmåte, og fremstår som mindre rigid i sin metodebruk enn de to andre. Mens lederutviklingssamling 7 *Selvforståelse* forutsetter besvarelsen av en personlighetstest, NEO PI-R, bygger grunnkurs i utviklende lederskap på tre elementer i en kombinasjon med teori, gruppediskusjoner og praktiske øvelser. Hensikten med grunnkurset og samlingene kan sammenfattes til å være at kadettene skal erverve innsikt i egne reaksjonsmønstre og øke forståelsen av egen personlighet for å kunne se sammenhengen mellom personlighet og lederskap (Krigsskolen 2009a). Her ser man et samsvar med Forsvarets overordnede mål, hvor kadettene skal kunne analysere, reflektere over og bevisst utvikle sin daglige lederatferd, for å kunne utvikle sitt ansvarsområde for på sikt å oppnå større effektivitet i sine respektive organisasjoner. Med teoretiske verktøy til grunn, legger Krigsskolen her opp til en praktisk tilnærming til innholdet sammen med personlige erfaringer.

Fem av seks informanter mente likevel at metodikken i lederutviklingssamling 7 *Selvforståelse* ikke bød på noen personlige overraskelser. Samlingen bekreftet derimot tanker informantene hadde om eget lederskap. Den siste informanten så seg også enig i dette, men hevdet det var viktig å se samlingen i perspektiv. Han var den eneste av informantene som mente at denne lederutviklingssamlingen helt klart kunne legges til grunn for arbeidet videre med seg selv og sitt lederskap. Informantene sa også at det var noe vanskelig å se hensikten med arbeidet i triader og med NEO PI-R, før de så det i sammenheng med ULL-skjemaet som ble presentert to dager senere. Betyr dette at Krigsskolen har de rette verktøyene for å gjennomføre en god lederutvikling, men at Krigsskolen her bør være tydeligere i sin hensikt med de ulike delene både for å legitimere for metoden samt forberede kadettene på hva som følger? Slik det fremkommer i *Program for lederutvikling 2009* (Krigsskolen 2009a) oppfatter jeg det slik at det ikke bør være noen tvil om hva hensikten med lederutviklingssamling 7 *Selvforståelse* er. Intervjuene viser at informantene ikke så den tydelige hensikten med lederutviklingssamlingen før den ble sett i sammenheng med grunnkurs i utviklende lederskap.

Hva gjelder grunnkurs i utviklende lederskap, fremstod informantene mer positive. Det kan virke som om de så sammenhengen mellom den teoretiske og den praktiske plattformen mer tydelig her enn ved lederutviklingssamling 7 *Selvforståelse*. Informantene mente at metodene fungerte godt, men at Krigsskolens veiledere i denne prosessen hadde en avgjørende rolle. Betyr dette at Krigsskolen møter Forsvarets visjoner om dannelsen av den militære leder, men

at det her avhenger av ressursene skolen har til rådighet? Hvordan påvirker dette kadettene, da de tydelig ser hensikten med elementene i lederutviklingen, men også ser at mye av hindringene skyldes begrensninger i metoden og ikke dem selv? Det viser seg et klart skille i oppfatningene mellom de informantene som hadde god oppfølging av veiledere gjennom grunnkurset og lederutviklingssamlingene, og de som mente det var mangel på veiledere. Men har veiledernes rolle så stor vekt som kadettene tillegger den?

Av dataene som fremkommer i intervjuene tolker jeg det dit hen at informantene er fornøyde med de praktiske øvelsene Krigsskolen tar i bruk i lederutviklingen. Samtidig mener de at de metodene som er brukt gjennomgående i denne uken avhenger av veilederne som er til stede under samlingene. Man ser et klart skille mellom de informantene som hadde kontinuerlig oppfølging av veiledere gjennom hele uken og de som ikke hadde det. Veiledernes funksjon kommer ikke klart til syne i Forsvarets styrende dokumenter, heller ikke i Krigsskolens planer. Kan Krigsskolens bruk av veiledere avhenge av skolens ressurser til en slik grad at det påvirker kadettene dannelsesprosess? Eller er det kadettene bevissthet på at det har vært ulik oppfølging av de to halvplenumene som farger deres erfaring med den metodiske tilnærmingen? Samtlige informanter mente at arbeidet i triadene var produktivt, og at det gav mulighet til å se, reflektere og diskutere rundt egne skårer på NEO PI-R, ULL-skjemaet og hvordan de andre kadettene i kullet oppfattet en. Informantene hevdet også at de ulike metodene var med på å skape en klar oppfatning av dem selv, og dermed var med på å sette ting i perspektiv. Likevel kunne ikke alle svare på om samlingene ville ha betydning for deres dannelse inn i et militært lederskap. Hva skyldes dette? Forsvaret legger få konkrete føringer for hva lederutviklingen ved Krigsskolen skal inneholde. Kan man her si at Krigsskolen svikter i møte med Forsvarets visjoner, ved å velge innhold og metodikk som ikke fører til de mål Forsvaret legger til grunn? Eller samsvarer Krigsskolens valg av innhold og metode med Forsvarets visjoner, men feiler i forsøk på å møte kadettene der de er, på et teoretisk, praktisk eller personlig nivå?

7. Konklusjon

Dette er en studie om dannelsen av krigsskolekadetter inn i den militære profesjon. Studien har hatt til hensikt å se på om det er samsvar mellom Forsvarets visjoner, Krigsskolens gjennomføring av utvalgte elementer i lederutviklingen og krigsskolekadetters erfaringer med dette.

For å belyse problemstillingen har jeg hatt to tilnæringsmåter. Et teoretisk og et empirisk perspektiv. Det teoretiske perspektivet ble presentert som dannelse i et moderne perspektiv, og som læreplanteori med utgangspunkt i utvalgte elementer i Bjørndal og Liebergs (1978) didaktiske relasjonstenkning og tre av de fem læreplannivåene i Goodlads (1979) begrepssystem for læreplantetenkning. Den empiriske tilnærmingen ble gjennomført som et kvalitativt intervju basert på en egenutviklet intervjuguide rettet mot et utvalg krigsskolekadetter.

7.1 Formulering, realisering og erfaring

Generelt viser forskning at det ofte er et gap mellom de formuleringer man finner i en læreplan, hva lærere faktisk gjør og hvordan elevene opplever undervisningen og opplæringen (Goodlad 1979). Læreplanen befinner seg på formuleringsarenaen, hvor det etableres ideer om hvordan opplæringen bør foregå. Lærerne og kadettene befinner seg derimot på realiseringsarenaen. Det er ikke alltid realiseringen av visjoner fra et læreplandokument lykkes. Samfunnsmessige forhold skaper rammer og betingelser for utdanning, skole og opplæring. Noen av dem kommer til uttrykk i formelle bestemmelser om opplæringsvirksomheten, mens andre kan være av mer uformell art, som for eksempel utenforståendes holdninger til skolen (Goodlad 1979). Rammefaktorene kan være med på å både fremme og hemme den personlige utviklingen hos kadettene. Engelsen (2006) påpeker at uansett hvor vakkert formål og mål er formulerte for virksomheten, er det ikke mulig for verken lærere eller elever å strekke seg lenger enn rammebetingelsene tillater.

Gjennom Krigsskolens realisering av Forsvarets idealer og overordnede mål, kan det være legitimt å anta at skolen er med på å skape militære ledere som stort sett tar like avgjørelser og handler ut fra de samme verdiene. I denne studien drøfter jeg hvorvidt det er samsvar

mellom Forsvarets formuleringer og Krigsskolens realiseringer. I tillegg drøfter jeg hvilke konsekvenser dette har for den enkelte kadetts dannelsesprosess inn i den militære profesjon. På noen områder er det et klart samsvar mellom Forsvarets formuleringer og Krigsskolens realiseringer, mens det på andre områder er mer uklart hvordan Krigsskolen tolker Forsvarets visjoner. På tross av at Krigsskolen på enkelte punkter mangler tydeliggjøring og konkrete hensikter med gjennomføringen av lederutviklingen, fremkommer det i intervjuene at samtlige informanter vektlegger de verdier og normer som også verdsettes i Forsvaret. Om dette skyldes den sosiale rammen rundt lederutviklingen ved skolen eller andre faktorer har jeg ikke gått inn på i intervjuguiden.

I intervjuene kom det også frem at informantene har et noe annet bilde av hva som er viktige egenskaper hos en leder, enn det som fremkommer hos Forsvaret og Krigsskolen. Likevel vil jeg konkludere med at begrepene til en viss grad er samsvarende mellom de tre nivåene: den ideelle, den realiserte og den erfarte læreplan. Forsvarets verdibegreper mener jeg er abstrakte begreper, som ikke kan sees på som styrende visjoner uten at de settes i en kontekst. Forsvaret mener likevel at de skal prege all virksomhet i profesjonen. De ligger dermed til grunn for alle handlinger og avgjørelser en leder skal ta. Her kan man spørre seg om Forsvarets verdier og visjoner ligger til grunn for kadettens personlige utvikling eller om det er andre faktorer som spiller inn i dannelsen av en militær leder. I intervjuene med informantene kom det frem at de har et noe annet bilde av hva som er viktig for personlig utvikling og dannelsen inn i den militære profesjon, enn hva Forsvaret definerer. Likevel vil jeg konkludere med at det er et godt samsvar mellom Forsvarets formuleringer, Krigsskolens realiseringer og kadettens erfaringer.

7.2 En offiser og en gentleman

I tillegg til å være en individuell prosess kan dannelse sees som en form for sosialisering, da prosessen også innebærer en innvielse i et sett samfunnsdefinerte verdier og holdninger (Peters 1973). Ser man dannelse i sammenheng med den militære profesjon, kan det tolkes dit hen at Forsvarets dannelsesaspekt i etableres i organisasjonens styrende dokumenter med fokus på fellesskapets verdier og ideal. Referanserammene som Forsvarets dannelsesaspekt er skapt på bakgrunn av, er definerte med tanke på mennesker, og overføres fra generasjon til generasjon (Peters 1973:113). Et av Forsvarets mål i dannelsen av den militære

profesjonsutøver kommer til syne i ønsket om en profesjonsutøver som skal *være, vite og handle* som offiser (Krigsskolen 2009b). I Studiehåndboken 2009-2010 for KS operativ kommer det til uttrykk at kadettene skal utvikle kunnskaper og faglig forståelse gjennom undervisning og øvelser ved skolen. I tillegg skal de utvikle ferdigheter og erfaringer gjennom deltakelse på de ulike praksisarenaene skolen tilbyr. De skal utvikle holdninger og bevissthet gjennom diskusjon, refleksjon og veiledning. Offisersutdanningen er ment å skulle forme kadettens evne til kommunikasjon, selvinnsikt, troverdighet og effektivitet, slik at de etter hvert dannes som fullverdige medlemmer inn i den militære profesjon (Krigsskolen 2009b). Som det kommer frem i denne studien kan mangel på klart definerte verdireferanser på formuleringsnivå gi et svakt dannelsesbilde. Gjennom økt bevissthet i undervisningen kan dette derimot komme frem på en annen måte. I sammenheng med dette er det også viktig å ta i betraktning at det som kommer til syne i den ideelle og formelle læreplan ikke kommer utenom en lærer eller veileders tolkninger, og derfor kan uttrykkes ulikt. Peters (1973) mener det er metoden og ikke nødvendigvis innholdet i dannelsesprosessen som bidrar til den enkeltes utvikling. Det vil si at dannelse dermed innebærer at kadettene implisitt må lære å sette pris på de verdier det er snakk om, og ønske å leve opp til de normer dette innebærer. På denne måten vil det ligge en grad av frivillighet til grunn for verdsettelsen av de kunnskaper de systematisk påvirkes av. Bevisst bruk av metodikk i dannelsesprosessen er dermed med på å definere hvem kadettene er som ledere. Det er ikke hva en leder gjør som karakteriserer, men hva de innser eller forstår (Peters 1973:119).

Medlemmer av den militære profesjon skal gjenspeile profesjonen og det øvrige samfunnet, samtidig som det forutsettes en personlig utvikling. Som et politisk verktøy har Forsvaret medlemmer som ofte sees i en helhet mer enn individuelt, og det kan tolkes dit hen at det i Forsvaret stilles strengere krav til dannelse innenfor en definert ramme, sammenliknet med andre profesjonsutdanninger som for eksempel sykepleier- eller lærerutdanninger. I tillegg til å stille krav om til utøvernes tillit til hverandres dømmekraft, kunnskaper og vilje til å løse både nasjonale og internasjonale oppdrag, stiller Forsvaret også krav til deres erkjennelse av profesjonen, hvor holdninger og handlinger som styrker samholdet er avgjørende (Forsvarsstaben 2007). Dersom Forsvarets idealer og overordnede mål skal ha noen innvirkning på Krigsskolens offisersutdanning, må det, slik Goodlad (1979) beskriver det, legges betydelig arbeid i utviklingen av hvilke kriterier som skal med og hvilke mål som skal finne veien inn i den politiske utformingen av læreplaner.

7.3 Veien videre

Denne studien har ikke som mål å skulle gi noe endelig svar. Den bør heller sees som en pekepinn på hvordan kadettene i kull Arnholdt 08–11 erfarer Forsvarets formuleringer av rammene til den militære profesjon og Krigsskolens realiseringer av utvalgte elementer av lederutviklingen, høsten 2009. Informantene i studien vil uteksamineres våren 2011, og det hadde vært interessant å få muligheten til å intervju de igjen, gjerne noen år etter at de har fått praktisert rollen som ledere ute i avdelingene. Kanskje ville da grunnkurs i Utviklende lederskap og lederutviklingssamlingene 7 *Selvforståelse* og 8 *Den militære profesjon* i større grad blitt sett i perspektiv. Fokus for en slik studie ville da kanskje vært hvorvidt deres erfaringer i større eller mindre grad stemte overens med Forsvaret og Krigsskolen i forhold til i 2009.

Utover meg og mitt arbeid, så har også Krigsskolen mulighet for å dra lærdom av dette. Som det fremkommer i intervjuene er det i varierende grad av samsvar mellom Forsvarets formuleringer og Krigsskolens realiseringer av de enkelte elementene i lederutviklingen som presenteres i denne studien. Krigsskolen kan derfor i større grad arbeide med å bevisstgjøre seg sin egen rolle som realiseringsarena – både med en bevisstgjøring av hva Forsvaret konkret etterspør hos et medlem av den militære profesjon, samt en økt ansvarliggjøring av hver enkelt krigsskolekadett i utviklingsprosessen.

Den overordnede hensikten med denne studien var å gå nærmere inn på dannelsesaspektet i Forsvarets offisersutdanning, med innblikk i både utdannelsen og dannelsen av medlemmer av den militære profesjon. Forsvarets verdier skal prege den militære profesjonsutøver på alle plan, hvilket innebærer blant annet en felles verdiplattform for offiserene både som militære profesjonsutøvere og som privatpersoner. Dette legger til grunn ikke bare dannelsen av en offiser, men også en person med stor rettferdighetssans og velutviklede æresbegreper utenfor Forsvarets rammer. Dannelsen legger til grunn et medlem av den militære profesjon som ikke bare er offiser i arbeidstiden, men også preges av profesjonens verdier i sitt daglige virke for øvrig. Studien viser at dette er noe kadettene setter høyt. De bruker ikke dannelsesbegrepet eksplisitt, men når de forteller om hvordan de ser seg selv som militære profesjonsutøvere mener samtlige av informantene at det er noe som preger hele deres væremåte, både

profesjonelt og privat. Her vil jeg si at Krigsskolen lykkes i sitt arbeid med å skape offiserer som handler ut fra de samme verdier som Forsvaret legger til grunn for profesjonen, nemlig at de identifisere seg med sitt yrke. De er offiserer, de jobber ikke som det.

Litteraturliste

- Bergheim, Kjersti, Heidi Kristina Westli og Jarle Eid (2007). *Lederutvikling i Forsvaret: en evaluering av Forsvarets lederutviklingsprogrammer: Kvinntopp, Q-grupper og UFO*. Bergen: Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen
- Bjørndal, Bjarne og Sigmund Lieberg (1978). *Nye veier i didaktikken?*. Oslo: H. Aschehoug & CO. (W. Nygaard) AS
- Boe, O. og Kristiansen, S-T. (fagred.) (2008). *Fra godt sagt til godt gjort - Lederutvikling i praksis*. Oslo: AMLE, Krigsskolen
- Dannelsesutvalget (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning. Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo
- Engelsen, Britt Ulstrup (1998). *Didaktisk relasjonstenkning – et 20-års jubileum*. Universitetsforlaget: Norsk pedagogisk tidsskrift
- Engelsen, Britt Ulstrup (2004). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Engelsen, Britt Ulstrup (2006). *Kan læring planlegges : arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fauske, Halvor (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I: Molander, Anders og Lars Inge Terum (red.) (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Forsberg, Barbro et al. (1984). *Att planera utbildning – en bok om utbildning i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur
- Forsvaret (1998). *Forsvarets verdigrunnlag*. Oslo: Forsvarets rekrutterings- og mediesenter
- Forsvaret (2006). *Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn*. Oslo: Forsvarets Skolesenter
- Forsvarsstaben (2007). *Forsvarets fellesoperative doktrine*
- Goodlad, John I. (1979). *Curriculum Inquiry – The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill, Inc. USA
- Graf, Stefan Ting og Keld Skovmand (red.) (2004). *Fylde og form: Wolfgang Klafki i teori og praksis*. Århus: Klim
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (2004). Innledende refleksjoner over begrepet didaktikk. I: Arneberg, Per og Bjørn Overland (red.) (2004). *Pedagogikk. Mangfold og muligheter*. Oslo: Damm
- Hellesnes, Jon (1969). Ein utdana mann og eit utdana menneske. I Dale, Erling Lars (red.) (1992). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Imsen, Gunn (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget

- Imsen, Gunn (2006). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Irgens, Eirik J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jacobsen, Dag Ingvar (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- John, O. P. (1990). The "Big Five" factor taxonomy. I: Pervin, L. A. (red.). *Handbook of personality: Theory and research*. New York: The Guildford Press
- Klafki, Wolfgang (1979). Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I: Dale, Erling Lars (red.) (2001). *Om utdanning. Klassiske tekster*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kleven, Thor Arnfinn (red.) (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub
- Korsgaard, Ove og Lars Løvlie (2003). Indledning. I Slagstad, Rune, Ove Korsgaard og Lars Løvlie (red.) (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag
- Krigsskolen (2005). *Konsept for læring og utvikling ved Krigsskolen*. Oslo: Krigsskolen
- Krigsskolen (2009a). *Lederutvikling i Hæren*. Oslo: Seksjon for lederskap, Krigsskolen
- Krigsskolen (2009b). *Studiehåndboken 2009-2010 – treårig grunnutdanning bachelor i militære studier*. Oslo: Krigsskolen
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitative forskningsintervju*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, Steinar m. fl. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo Gyldendal Akademisk
- Kvernbekk, Tone (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Lund, Thorleif (red.) (2002). *Innføring i forskningsmetode*. Oslo: Unipub
- Larsson, Gerry, Leif Carlstedt, Jens Andersson, Lars Andersson, Erna Danielsson, Ann Johansson, Eva Johansson, Ingemar Robertsson og Per-Olof Michel (2003). *A comprehensive system for leader evaluation and development*. Leadership and Organization Development Journal. Vol. 24, no. 1.
- Løvlie, Lars (2003). Teknokulturell dannelse. I: Slagstad, Rune, Ove Korsgaard og Lars Løvlie (red.) (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax
- McCrae, Robert R. og Paul T. Costa, Jr. (1987). *Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers*. Journal of personality and social psychology 1987. Vol. 52, no. 1, 81-90.
- Molander, Anders og Lars Inge Terum (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I: Molander, Anders og Lars Inge Terum (red.) (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Peters, R. S. (1973) . Utdanning som innvielse. I: Dale, Erling Lars (red.) (1992). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Thagaard, Tove (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS

Nettkilder

Cappelens Forlag AS, Caplex nettleksikon URL:

<http://www.caplex.no/Web/ArticleView.aspx?id=9312378>. Hentet 17.10.10

Dannelsesutvalget (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling for dannelsesutvalget for høyere utdanning*. URL: <http://www.uib.no/ua/planer-og-dokumenter/dannelsesutvalget>. Hentet 23.09.2009

Försvärshögskolan (2009a) *Utvecklande ledarskap* URL:

<http://www.fhs.se/sv/Utbildning/Uppdragsutbildningar/Ledarskap-uppdragsutbildningar/Utvecklande-ledarskap-UL/Information-Utvecklande-ledarskap-UL/>. Hentet 07.10.2009

Försvärshögskolan (2009b) *Utvecklande ledarskap*. URL:

<http://www.fhs.se/sv/Utbildning/Uppdragsutbildningar/Ledarskap-uppdragsutbildningar/Utvecklande-ledarskap-UL/Utvecklande-ledarskap-vetenskaplig-grund/>. Hentet 07.19.2009

Försvärshögskolan (2009c) *Utvecklande ledarskap*. URL:

<http://www.fhs.se/sv/Utbildning/Uppdragsutbildningar/Ledarskap-uppdragsutbildningar/Utvecklande-ledarskap-UL/UL---grundkurs/>. Hentet 07.10.09

Försvärshögskolan (2009d) *Utvecklande ledarskap*. URL:

<http://www.fhs.se/sv/Utbildning/Uppdragsutbildningar/Ledarskap-uppdragsutbildningar/Utvecklande-ledarskap-UL/Bedomningsinstrument-ULL-Utvecklande-Ledarskap-Ledarbedomning/>. Hentet 07.10.09

Hærens ledergruppe (HLG) (2004). *Hærens offiserskodeks*. URL:

<http://www.krigsskolen.no/hok.html>. Hentet 05.10.2009

Lindseth, Anders (2009). Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. I Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning. *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. URL: <http://www.uib.no/ua/planer-og-dokumenter/dannelsesutvalget>. Hentet 04.02.2010

Løvlie, Lars (2009). *Dannelse og profesjon*. I Dannelsesutvalget (2009): *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling for dannelsesutvalget for høyere utdanning*. URL: <http://www.uib.no/ua/planer-og-dokumenter/dannelsesutvalget>. Hentet 23.09.2009

Regjeringen (2001). *St.meld. 27 (2000-2001) Gjør din plikt, krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. URL:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20002001/stmeld-nr-27-2000-2001-.html?id=194247>. Hentet 30.05.2010

Regjeringen (2009). *St.meld. nr.11 (2008-2009) Læreren, rollen og utdanningen*. URL:

<http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf>. Hentet 30.05.2010

Regjeringen (2009). *St.meld. nr.33 (2008-2009) Kultur å forsvare*. URL:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/fd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-33-2008-2009-.html?id=557259>. Hentet 30.05.2010

Strand, Roger (2009). Doktorer for sin tid? Om dannelsesperspektiver i norsk forskerutdanning. I Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning. *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. URL: <http://www.uib.no/ua/planer-og-dokumenter/dannelsesutvalget>. Hentet 04.04.2010

Vedlegg

Vedlegg 1: Søknad til Krigsskolen

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til kull Arnholdt 08-11

Vedlegg 3: Erklæring om samtykke til intervju

Vedlegg 4: Intervjuguide

VEDLEGG 1:

Hærens Krigsskole
Linderud Leir
Pb 42 Linderud
0517 Oslo

Oslo, 02.10.09

Forespørsel om intervju av kadetter ifm. masteroppgave ved Universitetet i Oslo

Mitt navn er Helle Samsing, og jeg er mastergradstudent ved Pedagogisk Forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo. I forbindelse med min avsluttende masteroppgave med tittel *En offiser og en gentleman – en studie av militær lederutvikling i et dannelsesperspektiv*, ønsker jeg å intervjuere studenter ved den utdanningsinstitusjon som skal undersøkes, i dette tilfellet Krigsskolen. Jeg er interessert i kadettene sine erfaringer som studerende ved Krigsskolen, samt hvordan de opplever lederutviklingen med fokus på *Utviklende Lederskap*. Min faglige veileder ved Universitetet i Oslo er Erling Lars Dale. Erling kan nås på telefon: 22855393, eller e-post: e.l.dale@ped.uio.no.

Intervju

Empirien i oppgaven vil i hovedsak basere seg på intervjuer med kadetter som har deltatt på et UL-kurs. Intervjuene vil ta ca. en time og gjennomføres med hjelp av båndopptaker og notater underveis. I tillegg til intervjuene vil også informasjon om UL, Forsvarets pedagogiske grunnsyn, Krigsskolens studiehåndbok 2009/10, plan for lederutvikling og FFOD 2007 legges til grunn for oppgavens analyse. Jeg ønsker å bruke intervju som metode i oppgaven da jeg er opptatt av kadettene sine refleksjoner rundt et slikt konsept, om de mener dette bidrar i dannelsesprosessen til offisersrollen og hva de mener er en god leder. Jeg ønsker i denne sammenheng å intervjuere 4-5 kadetter som har gjennomført *Utviklende Lederskap* kurs, gjerne kadetter som gjennomfører kurset dette semesteret.

Jeg ønsker å poengtere for kadettene at de deltar på frivillig basis og at på hvilket som helst tidspunkt kan trekke seg. De innsamlede dataene vil da bli slettet. Opplysningene som oppgis vil bli behandlet konfidensielt og vil på ingen måte videreføres til andre kadetter eller ansatte ved Krigsskolen. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd og transkribert. Transkriberte intervjuer og datafiler med opptak av intervju vil bli slettet ved masteroppgavens sensur, vårsemesteret 2010. Kadettene vil også skrive under en samtykkeerklæring før intervjuet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S, og godkjent.

Vennlig hilsen

Helle Samsing

VEDLEGG 2:

Informasjon til intervjupersoner i forbindelse med masteroppgave

Mitt navn er Helle Samsing, og jeg er mastergradstudent ved Pedagogisk Forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo. I forbindelse med min avsluttende masteroppgave med foreløpig tittel *En offiser og en gentleman – en studie av militær lederutvikling i et dannelsesperspektiv*, ønsker jeg å intervjuere studenter ved Krigsskolen. Jeg er interessert i dine erfaringer som kadett ved Krigsskolen, samt hvordan du opplever lederutviklingen ved Krigsskolen, spesielt med fokus på *Utviklende Lederskap*.

Min faglige veileder ved Universitetet i Oslo er Erling Lars Dale. Erling kan nås på telefon: 22855393, eller e-post: e.l.dale@ped.uio.no.

Intervju

Empirien i oppgaven vil i hovedsak basere seg på intervjuer med kadetter som har deltatt på et Utviklende lederskaps kurs. Intervjuene vil ta ca. en time og gjennomføres med hjelp av lydopptaker og notater underveis. Jeg håper å gjennomføre intervjuene i uke 49.

I intervjuet er jeg opptatt av å forstå hvordan *du som kadett* utvikles som leder gjennom lederutviklingen på Krigsskolen. Gjennom intervjuer ønsker jeg å få frem din oppfatning av om og hvordan UL kan være med på å danne deg som offiser og dermed leder.

Behandling av intervjudata

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg uten videre begrunnelse innen prosjektslutt dato.

Alle opplysninger som gis gjennom intervjuet behandles konfidensielt og vil på ingen måte videreføres til noen ansatte på Krigsskolen. Alle data anonymiseres ved transkribering, og ved prosjektslutt vil lydopptak slettes. Ingen enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent i den endelige masteroppgaven.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S, og godkjent.

Dersom du lurer på noe, eller ønsker å delta på intervju, kontakt meg på telefon: 930 44 964, eller på e-post: helle.samsing@gmail.com.

Vennlig hilsen

Helle Samsing

VEDLEGG 3:

Erklæring om samtykke til intervju

Jeg erklærer meg villig til å bli intervjuet i sammenheng med masteroppgaven *En offiser og en gentleman – en studie av militær lederutvikling i et dannelsesperspektiv*, og er gjort kjent med oppgavens hensikt og teoretiske grunnlag. Videre er jeg kjent med at:

- intervjuet blir tatt opp på lydbånd og transkribert
- det transkriberte intervjuet vil bli anonymisert slik at all informasjon som kan bidra til å identifisere intervjupersonen vil bli tatt vekk.
- dersom det fremkommer informasjon i intervjuet som er gradert vil dette ikke bli tatt med i den transkriberte versjonen.

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Oslo, (dato)

VEDLEGG 4:

Intervjuguide for intervjuer med kadetter ved Krigsskolen

Introduksjon

Takk for at du tok deg tid til dette intervjuet. Problemstillingen for min oppgave er knyttet til hvordan du som kadett dannes inni en offisersrolle gjennom lederutviklingen her på Krigsskolen. I oppgaven vil jeg ta for meg lederutviklingen på Krigsskolen, med et spesielt fokus på Utviklende lederskap og den personlige lederskapsplanen dere skriver nå før jul. Mange av spørsmålene vil være direkte knyttet til UL kurset, men det er likevel viktig for meg at du, så langt du klarer, også gir meg et bilde av helheten og dine opplevelser i forhold til innholdet for hele uken. Det kan være momenter som du mener er viktigere enn de jeg har tenkt på og da er det viktig at disse kommer frem. Hvis du kan bruke konkrete eksempler fra din hverdag eller erfaringer fra UL kurset som belyser det du sier, er det fint.

Jeg har delt intervjuet inn i deler hvor jeg innledningsvis har noen generelle spørsmål om deg og hvilket syn du har på lederskap, før jeg vinkler spørsmålene inn til temaene personlighet- og selvforståelse, profesjon, profesjonsidentitet og Utviklende lederskap.

Innledende spørsmål

Jeg vil først stille deg noen innledende spørsmål.

1. Hvor gammel er du?
2. Hvor i Norge kommer du fra?
3. Har du noen i nær familie som har tatt militær utdanning?
4. Hvor lenge hadde du jobbet i Forsvaret før du begynte på Krigsskolen?

Generelle spørsmål

5. I dine øyne; hvilke egenskaper besitter en god leder?
6. Hva er det som gjør en leder god?
7. Hva er en utviklende leder?

8. Hvilke egenskaper eller ferdigheter gjør en leder utviklende?
9. Hvilke egenskaper tror du at du må trekke frem for at du kan bli en god leder?

Personlighet og selvforståelse

I forkant av denne uken skulle dere ta en personlighetstest (NEO PI-R), en test som måler personlighetstrekk ut fra fem kategorier. På mandagen fikk dere en innføring i Femfaktormodellen (FFM) for personlighetstrekk, før dere fikk tilbake deres NEO PI-R og videre skulle jobbe i grupper.

10. Hva synes om denne dagen?
11. Hva er ditt helhetsinntrykk?
12. Har du gjort deg noen tanker om hvorfor personlighet og selvforståelse kom innledningsvis i uken?
13. Tror du dette er viktig i en lederutviklingssammenheng?
14. Hvis du tenker på tilbakemeldingen du fikk gjennom NEO PI-R; var det samsvar mellom resultatet av testen og din oppfattelse av deg selv?
15. Hvordan stiller du deg til dette videre i din personlige utvikling?

Profesjon og profesjonsidentitet

Jeg vil gjerne hoppe frem til torsdag hvor profesjon og profesjonsidentitet var tema for dagen.

16. Hvilke tanker hadde du om offisersyrket før du begynte på Krigsskolen?
17. Har dette bildet endret seg i løpet av de siste 18 månedene? I så fall, på hvilken måte?
18. Hvilken hensikt tror du torsdagen hadde om du ser dagen i sammenheng med din personlige utvikling?
19. Hvordan opplever du fokuset på profesjon og profesjonsidentitet i Forsvaret?
 - a. Opplever du det som et økende/minkende fokus?

20. Er dette et viktig tema for deg?

21. I FFODs kapittel om den militære profesjon heter det at ”Utøveren av en profesjon identifiserer seg med sitt yrke og hverandre: man er offiser, man jobber ikke som offiser”. Hva betyr dette?

Utviklende lederskap og personlig lederskaps plan

På tirsdag, onsdag og fredag var Utviklende lederskap i fokus. Dere fikk først en intro til verktøyet NØHR (nåtid, ønskesituasjon, hindringer, ressurser), før dere jobbet videre med personlige utviklingsmål (karrieremessig og privat) i triader.

22. På hvilken måte opplevde du at det var noen sammenheng mellom den teoretiske og den praktiske plattformen arbeidet med UL foregikk på?

23. Hvordan synes du det var å jobbe i grupper med NØHR?

24. Ser du noen verktøy UL kan tilby i din personlige utvikling?

25. Om du tenker tilbake på LU-kontrakten du skrev første semester, har du revidert denne de siste 18 månedene? Ser du utvikling i dine tanker om eget lederskap sammenliknet med i dag?

26. Hvis du tenker på tilbakemeldingen du fikk gjennom 360-evalueringen; var det samsvar mellom resultatet av de andres skårer og din egen oppfattelse?

27. Hva tenker du rundt forskjeller på skårer, og evt. din personlige utvikling?

28. Hvilke ferdigheter tror du at du bidrar til å utvikle hos de du leder?

29. Hvordan ser du seg selv i forhold til et utviklende lederskap?

30. Hvor viktig synes du faglig kunnskap er for din personlige utvikling?

31. Hvis du skal rangere; hva er de to viktigste situasjonene, eller hendelsene, for din lederutvikling?

Avsluttende spørsmål

Helt avslutningsvis;

32. Hvilke forventninger hadde du til denne uken som helhet?
33. Hvilke forventninger hadde du til UL kurset i forhold til ditt lederskap?
34. Uken fokuserte hovedsakelig på personlig utvikling av deres lederskap. Hadde du gjort deg opp noen tanker om dette ville ha noen påvirkning på deg som leder, og evt. hvordan? Har du noen nå i ettertid?
35. Om du tenker utenfor Krigsskolen og i en større sammenheng; Hva vil du beskrive som den viktigste hendelsen eller aktiviteten for din utvikling som leder?
36. Til slutt; hva har vært mest interessant å snakke om under dette intervjuet? Er det noe du vil utdype, legge til eller presisere før vi avslutter?

Takk!