

# Den militære profesjonsidentitet

*- en studie av norske Krigsskolekadetters identitetsdanning*

**Are Langaard Jensen**



Masteroppgave i Pedagogikk

**UNIVERSITETET I OSLO**

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

Vår 2008

---

**SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK****TITTEL:**

**Den militære profesjonsidentitet – en studie av norske  
Krigsskolekadetters identitetsdanning.**

**AV:**

**Are Langaard Jensen**

**EKSAMEN:**

**Master i pedagogikk  
Studieretning: Didaktikk og organisasjonslæring**

**SEMESTER:**

**Vår 2008**

**STIKKORD:**

**Profesjonsidentitet, profesjonell identitet, militær  
profesjon, praksisfellesskap, identitetsdanning.**

# Sammendrag

## Problemområde

Denne oppgaven undersøker hvordan kadetter ved det militære profesjonsstudiet på Krigsskolen danner profesjonsidentitet gjennom utdanningen. I oppgaven diskuteres danning av profesjonsidentitet fra tre forskjellige innfallsvinkler. Det første er i relasjon til samfunnet og samfunnets syn på den militære profesjonen. Det andre er om kadettene opplever profesjonsidentiteten som en faglig forankret identitet, og hvordan teoretisk kunnskap påvirker deres danning av identitet. Den tredje innfallsvinkelen er å se på hvilken rolle praksisfellesskapet mellom kadetter, veiledere og instruktører spiller på kadettene danning av profesjonsidentitet. Oppgavens analytiske nivå er individet.

Oppgavens problemstilling er *hvordan danner kadettene profesjonsidentitet gjennom utdanningen på Krigsskolen?*

## Metode/kilde

*Den militære profesjonsidentitet – en studie av norske Krigsskolekadettene identitetsdanning* er en teoretisk fundert empirisk studie. Oppgavens empiriske data er samlet inn gjennom kvalitativt intervju med åtte kadetter ved det 3-årige bachelorstudiet ved Krigsskolen. I tillegg er Forsvarets Fellesoperative doktrine og Krigsskolens studiehåndbok brukt for å danne en kontekstuell ramme for analysen.

Oppgavens empiriske data analyseres gjennom relevant litteratur primært fra nyere nordisk profesjonsforskning. Ulike forståelser av profesjoners relasjon til samfunnet diskuteres da oppgavens empiri viser at samfunnets legitimering av profesjonen påvirker kadettene profesjonsidentitet. Oppgaven betrakter videre både sosiale og kognitive aspekter ved kadettene identitetsdanning. Det sosiale perspektivet representeres ved Etienne Wengers teorier knyttet til begrepet praksisfellesskap, mens det kognitive synet tar utgangspunkt i Vygotskys teorier om høyere psykologiske prosesser og kognitive script.

## Resultat/hovedkonklusjon

Oppgaven konkluderer med at kadettene profesjonsidentitet utvikles i løpet av utdanningen ved Krigsskolen, og at denne identiteten er et godt utgangspunkt for å starte en yrkeskarriere ved en militær avdeling. Kadettene jeg har intervjuet gir ikke inntrykk av at de endringene som er gjort i den militære profesjonsutdanningen har ført til at de ikke danner eller utvikler en profesjonsidentitet gjennom studiet.

Kadettene opplever at deres profesjonsidentitet er formet og stadig påvirket av samfunnet. De betrakter samfunnets krav til offisersprofesjonen som legitim og aksepterer disse gjennom å akseptere den militære profesjonens krav, behov og kollektive kontroll. Samtidig opplever kadettene at familie, venner og den generelle samfunnsdebatten stiller spørsmålsteget ved den militære profesjons legitimitet. Dette påvirker deres identitetsdanning og er trolig med på å svekke den i forhold til den identiteten Forsvaret selv definerer i sin fellesoperative doktrine.

Mine undersøkelser viser at kadettene ser på praksisnær kunnskap som relevant, og som en viktig kilde til å gi profesjonsidentiteten en faglig forankring. Samtidig omtaler de teoretisk kunnskap som en viktig bidragsyter til deres profesjonsidentitet. Kadettene opplever at teoretisk, og ofte abstrakt kunnskap, gir dem bakenforliggende begrunnelser. Det gir dem mentale forestillinger om hvilke handlinger de kan foreta i konkrete situasjoner hentet fra profesjonens praksis. Denne mentale forestillingen gir kadettene en opplevelse av *tyngde* og dette er et viktig element i kadettene faglige forankrede profesjonsidentitet. Kadettene profesjonsidentitet kan også karakteriseres som en lederidentitet. Denne lederidentiteten har både en faglig forankring og en forankring i profesjonens kollektive normer og forventninger.

Kadettene opplever at det dannes et sterkt praksisfellesskap mellom kadettene, veilederne og instruktørene. Kadettene beskriver påvirkningen fra dette praksisfellesskapet som sterk. Individuelle meninger forhandles gjennom deltagelse i praksisfellesskapet, og blir til kollektive meninger. Disse kollektive meningene opplever kadettene en sterk forpliktelse til å følge. Kollektivets felles fremforhandlede meninger er en faktor som i stor grad påvirker kadettene individuelle identitetsdanning. Mine undersøkelser tyder på at kadettene opplever reguleringen fra Krigsskolen og Forsvaret som svak, men at meningsdanningen i praksisfellesskapet til en viss grad ivaretar Forsvaret behov for å påvirke identitetsdanningen blant kadettene.

---

## Forord

*Avdelingsfølelse* og ikke minst *offisersidentitet* er sentrale begreper i offiserens profesjonelle praksis. Dermed er også danning av en slik identitet et viktig mål for utdanningen av offiserer ved Krigsskolen. Parallelt med en pågående diskusjon knyttet til akademisering av offisersutdanningen, hevdes det at ”... *en vitenskapliggjøring av praksisyrkene truer med å gjøre dem identitetsløse.*” (Dale 2005:77). Dermed er rammen for denne oppgaven gitt. Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg undersøkt den profesjonen jeg selv tilhører. Ikke bare har jeg analysert intervjupersonenes meninger, jeg har også fått tid til å reflektere over mitt eget forhold til den militære profesjonen. Det har vært verdifullt.

Det er mange som fortjener oppmerksomhet og takk for at arbeidet med oppgaven har gått så greit som det tross alt har. Jeg vil først og fremst takke de åtte kadettene som har latt seg intervjuet i denne oppgaven. Uten deres meninger og verdifulle refleksjoner hadde det ikke blitt noen oppgave. Tusen takk.

Deretter vil jeg takke Krigsskolen for at jeg fikk en stipendiatstilling som gjorde at jeg kunne studere på full tid midt i yrkeskarrieren. Jeg vil takke Berit for god veiledning gjennom hele oppgaveperioden. Takk til medstudenter for gode diskusjoner, og spesielt Trine for kritisk lesning og tilbakemeldinger på oppgaven. Jeg vil takke kolleger ved Krigsskolen for diskusjoner og oppmuntringer underveis, og Hans Kristian og Ole for testing av intervjuguiden. Ikke minst må jeg takke Petter for korrekturlesning.

Sist men ikke minst må jeg takke familien min. Christine for tålmodigheten ved å ha en mann som ikke alltid har vært ”tilstede” siste halvår, og Martine og Sindre for at jeg fikk arbeidsro på hjemmekontoret.

Oslo, juli 2008.

Are Langaard Jensen

---

# Innholdsfortegnelse

<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>10</b>
1.1 BAKGRUNN .....	10
1.2 PROBLEMSTILLING .....	11
1.3 OPPGAVENS TEORETISKE GRUNNLAG .....	13
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING .....	14
<b>2. DEN MILITÆRE PROFESJON OG UTDANNING AV HÆRENS OFFISERER .....</b>	<b>16</b>
2.1 RAMMEVERK FOR DEN MILITÆRE PROFESJON .....	16
2.1.1 Forsvarets fellesoperative doktrine 2007.....	17
2.1.2 Hærens offiserskodeks og Hærens kjerneverdier.....	19
2.2 KRIGSSKOLEN – DEN MILITÆRE PROFESJONSUTDANNING .....	20
2.2.1 Bachelor i ledelse og militære studier.....	20
2.2.2 Lederutvikling som danning av profesjonsidentitet.....	22
<b>3. TEORETISK GRUNNLAG .....</b>	<b>25</b>
3.1 PROFESJONER OG PROFESJONSUTDANNING I ET HISTORISK PERSPEKTIV .....	26
3.2 PROFESJONSFORSTÅELSE.....	27
3.2.1 Den tradisjonelle profesjonsforståelse.....	28
3.2.2 Den praksissituerte profesjonsforståelse .....	31
3.3 PROFESJONSIDENTITET - DET INSTITUSJONELLE NIVÅ .....	31
3.4 PROFESJONSIDENTITET - PRAKTIKERNIVÅ.....	32
3.4.1 Fra selvidentitet til profesjonell identitet .....	33
3.4.2 Objektorientert profesjonsidentitet .....	34
3.4.3 Subjektorientert profesjonsidentitet .....	35

---

3.4.4	<i>Profesjonsidentitet som et produkt av profesjonens praksis</i> .....	36
3.5	DANNING AV PROFESJONSIDENTITET .....	38
3.5.1	<i>Profesjonsidentitetens kunnskapsmessige forankring</i> .....	39
3.5.2	<i>Praksisfellesskap og forhandlinger om mening som grunnlag for identitet</i> .....	41
3.6	OPPGAVEN ANALYSEKATEGORIER OG ANALYTISKE NIVÅ .....	44
<b>4.</b>	<b>METODE</b> .....	<b>46</b>
4.1	VALG AV KVALITATIV TILNÆRMING OG INTERVJU SOM FORSKNINGSMETODE .....	46
4.2	FORSKERENS FORFORSTÅELSE .....	47
4.3	VALG AV TEORETISK TILNÆRMING .....	49
4.4	UTVIKLING AV INTERVJUGUIDE .....	49
4.5	UTVALG AV INTERVJUPERSONER .....	51
4.5.1	<i>Utvalgsprosedyre</i> .....	51
4.5.2	<i>Representativitet – et spørsmål om meningsmangfold</i> .....	53
4.6	GJENNOMFØRING AV INTERVJUER .....	53
4.7	BEARBEIDING OG PRESENTASJON AV DATA .....	54
4.8	KVALITETEN I KVALITATIV FORSKNING – METODEKRITIKK .....	56
<b>5.</b>	<b>PRESENTASJON AV FUNN OG TOLKNINGER</b> .....	<b>59</b>
5.1	KADETTENES MOTIVASJON OG BAKGRUNN FOR YRKESVALG .....	59
5.1.1	<i>Frivillig tvang?</i> .....	59
5.1.2	<i>Yrke for livet</i> .....	61
5.2	PROFESJONEN I EN SAMFUNNMESSIG KONTEKST .....	63
5.2.1	<i>... statens ytterste maktmiddel</i> .....	63
5.2.2	<i>Opplevelse av samfunnsmessig legitimitet</i> .....	64
5.2.3	<i>Samfunnskontekstens betydning for utvikling av profesjonsidentitet</i> .....	65

---

5.3	KADETTENES KUNNSKAPSMESSIGE ORIENTERING .....	66
5.3.1	<i>Teoretisk kunnskap – en nødvendighet?</i> .....	66
5.3.2	<i>Kunnskap som grunnlag for identitet</i> .....	68
5.3.3	<i>Ledelse - teoretisk kunnskap eller danning av lederidentitet?</i> .....	69
5.3.4	<i>Feltøvelser og mestring som bidrag til utvikling av profesjonsidentitet</i> .....	70
5.3.5	<i>Tyngde og trygghet</i> .....	72
5.4	BETYDNINGEN AV PRAKSISFELLESKAPET .....	73
5.4.1	<i>Deltagelse i et felleskap</i> .....	73
5.4.2	<i>Utvikling av identitet gjennom institusjonell regulering</i> .....	74
5.4.3	<i>Utvikling av identitet gjennom påvirkning fra praksisfellesskapet</i> .....	75
5.4.4	<i>Band of Brothers</i> .....	77
<b>6.</b>	<b>ANALYSE OG DRØFTING .....</b>	<b>78</b>
6.1	DANNER KADETTENE IDENTITET GJENNOM DELTAGELSE I ET PRAKSISFELLESKAP? .....	78
6.1.1	<i>Kan begrepet praksisfellesskap brukes i analysen?</i> .....	79
6.1.2	<i>Identitet regulert av praksisfellesskapet</i> .....	80
6.1.3	<i>Institusjonell regulering kontra praksisfellesskapets påvirkning</i> .....	81
6.2	ER KADETTENES PROFESJONSIDENTITET EN FAGLIG IDENTITET? .....	83
6.2.1	<i>Kunnskap som gir profesjonsidentitet</i> .....	83
6.2.2	<i>Tyngde</i> .....	85
6.2.3	<i>Feltøvelser og mestringsaktivitet</i> .....	85
6.2.4	<i>Den militære lederen som identitet</i> .....	86
6.3	PÅVIRKER SAMFUNNET KADETTENES IDENTITET? .....	87
6.3.1	<i>Kadettene syn på samfunnskontrakten</i> .....	88
6.3.2	<i>Legitimitetsproblemet</i> .....	88



---

<b>7. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON .....</b>	<b>90</b>
7.1 OPPSUMMERING .....	90
7.2 KONKLUSJONER .....	91
7.3 VEIEN VIDERE .....	93
<b>KILDELISTE.....</b>	<b>95</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>99</b>

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Utviklingen av det postmoderne samfunnet har endret utdanningssystemenes karakter. Flere av profesjonsutdanningene i Norge har gjennomgått omfattende revisjoner, ofte som en konsekvens av et endret kunnskapssyn, eller som et resultat av samfunnets endrede forståelse av den profesjonen disse utdanningene gir tilgang til (Hjort & Weber 2004:12ff, Nielsen & Kvale 1999:28ff). Utdanninger som tidligere var å regne som håndverksutdanninger, har i større grad blitt underlagt premisser som kjennetegner tradisjonell akademisk universitetsutdanning. Med *Kvalitetsreformen i høgere utdanning* i 2001 ble høgere utdanning satt under press gjennom krav om økt kvalitet, fokus på forskningsbasert innhold, samt internasjonal studentmobilitet. Dette har ført til at flere utdanningsinstitusjoner har blitt nødt til å gjøre nye prioriteringer og endringer i innholdet i utdanningene. I en statusrapport om kvalitetsreformen i høgere utdanning konkluderer Kunnskapsdepartementet med at det er for tidlig å fastslå om reformen har nådd målsetningene, men rapporten sier: ”*Det stilles også spørsmål ved om de nye bachelorprogrammene i stor nok grad gir studentene en utdanning som gir grunnlag for yrkeskarriere, eller om de primært er utformet som grunnlag for videre studier.*” (Kunnskapsdepartementet 2007:7). Overgangen fra studie til yrkesliv oppleves av mange studenter som et praksissjokk, ved at den formelle utdanningen ikke har forberedt dem tilstrekkelig på den virkelighet som møter dem i praksis (Nielsen & Kvale 1999:31). Det kan stilles spørsmål ved om de senere år endringer i profesjonsutdanningene har tatt tilstrekkelig hensyn til profesjonenes egenart og behov for profesjonsidentitet, eller om de er drevet av nasjonale utdanningsreformer der andre hensyn har vært fremtredende. Jeg velger å ta disse betraktningene som et utgangspunkt for oppgaven.

Et av spørsmålene som er reist innenfor profesjonsforskningen de seneste årene er relasjonen, eller snarere spenningsforholdet, mellom teori og praksis (Fauske mfl. 2005, Grimen 2008, Karseth 2000, Karseth 2002:123, Nygren 2004). Den teoretiske og disiplinære påstandskunnskap blir ofte forbundet med en tradisjonell akademisk læringstradisjon, mens praksiskunnskapen ofte forbindes med den kunnskap som erverves i profesjonens praksisfelt. Dette kan også betraktes som et motsetningsforhold mellom en kognitivistisk

---

læringstradisjon, og tradisjonen for situert læring (Bråten 2002:12, Nygren 2004:37). Eliot Freidson hevder at yrkesutøveren sin profesjonelle status legitimeres gjennom den teoretiske kunnskapen som ligger til grunn for vedkommendes profesjonelle handlinger (Heggen 2005:446). Uten denne vil profesjonen ikke lenger betraktes som legitim. Det samme argumentet brukes for å legitimere den teoretiske kunnskapens sterke posisjon i profesjonsutdanningene. Jeg vil ikke tilnærme meg denne diskursen ved å betrakte relasjonen mellom teori og praksis som dikotom. Oppgaven betrakter forholdet mellom teori og praksis som to komplementære perspektiver, som trolig kan anvendes innenfor den samme profesjonsutdanningen (Bråten 2002, Heggen 2008:322). Relasjonen mellom disiplinær fagkunnskap og praksisfeltets situerte kunnskap (Lave & Wenger 1991), og hvordan dette påvirker studentens danning av profesjonsidentitet, er sentralt i oppgavens problemstilling.

Forståelsen av den militære profesjonens vesen er i endring i Norge (Haaland 2008, Ulriksen 2002). Forsvaret har gjennomgått store omorganiseringer de siste 10-15 årene. Forsvarets innretning har dreid fra å være et nasjonalt forsvar, primært innrettet for forsvar av NATOs felles landområder, til å bli et sikkerhetspolitisk verktøy for staten til disposisjon for NATO, FN eller andre allianser for å sikre norske interesser i konfliktområder over hele verden (Ulriksen 2002). Dette har ført til en økt profesjonalisering av Forsvaret. Samtidig har det ført til en endring i det ideologiske og moralbærende grunnlaget for Forsvarets personell. Det har gått fra et idealfellesskap knyttet til forsvar av nasjonens eksistens, til noe som kan karakteriseres som et profesjonsfellesskap. Diskusjoner knyttet til viktigheten av profesjonsidentitet er ikke lenger forbeholdt festtaler, men gitt konkret og reelt innhold i offiserers og soldaters yrkespraksis (Forsvarsstaben 2007). Danningen av den militære profesjonsidentiteten starter trolig før soldaten møter til befalsutdanning eller førstegangstjeneste, men den blir først gjenstand for systematisk utvikling gjennom Forsvarets grunnleggende profesjonsutdanning – på krigsskolene.

## 1.2 Problemstilling

Denne oppgaven vil se nærmere på individets danning av profesjonsidentitet gjennom profesjonsutdanningen. Jeg vil belyse dette gjennom en analyse av intervjuer med studenter, eller kadetter som de kalles, som gjennomgår det militære profesjonsstudiet ved Krigsskolen.

Det finnes et uttall av arenaer der profesjonsidentitet dannes, og det kan trolig gjøres etter mange forskjellige metoder. Studentenes tidligere livserfaringer eller aktiviteter som skjer utenfor profesjonsutdanningens formelle ramme, vil også påvirke hvordan profesjonsidentitet dannes. Denne oppgaven begrenser seg til den identitetsdanningen som skjer under profesjonsutdanningen, og oppgavens overordnede problemstilling er:

### **Hvordan danner kadettene profesjonsidentitet gjennom utdanningen på Krigsskolen?**

Jeg velger å se på oppgavens problemstilling fra tre ulike perspektiver, men jeg har valgt å ikke skille disse i tre underliggende problemstillinger. Dette er gjort fordi de tre perspektivene peker mot den samme problemstillingen og i realiteten representerer tre forskjellige innfallsvinkler, eller syn på hva profesjonsidentitet kan være, og hva som påvirker danningen av denne.

Den første innfallsvinkelen er å betrakte profesjonsidentitet i relasjon til samfunnet, og samfunnets syn på offisersprofesjonen. Hvordan oppfatter kadettene samfunnskontrakten, og hvordan påvirkes identiteten av dette? Kan kadettene se på sin profesjon som legitim dersom de opplever at familie, venner og samfunnet stiller spørsmålstejn ved profesjonens legitimitet? I så fall, hvordan påvirkes identitetsdanningen av dette?

Det andre jeg har sett på er hvilken plass teoretisk kunnskap har i kadettenes profesjonsidentitet. Hvordan ser de på kunnskap som en del av det å være en profesjonell yrkesutøver? Opplever de teoretisk kunnskap som en kilde til profesjonsidentitet, eller er den forankret i profesjonens handlinger? Hvilket kunnskapssyn har kadettene? Har fagligheten, representert ved teori og teoretisk refleksjon, en sterk posisjon i deres identitet?

Den tredje innfallsvinkelen er knyttet til den rollen praksisfellesskapet blant kadettene har i utvikling av identitet. Krigsskolens primære rasjonale og utdanningsmål er utvikling av den militære lederen. Denne utviklingen foregår i all hovedsak gjennom interaksjon i et praksisfellesskap, og gjennom veiledning av eldre og erfarne offiserer. Hvilken rolle spiller praksisfellesskapet i utviklingen av den militære lederen og hans eller hennes profesjonsidentitet? Hvordan danner kadettene mening som grunnlag for sin identitet i et praksisfellesskap, og er i tilfelle denne utviklingen i tråd med den utviklingen skolen legger opp til?

---

Problemstillingen vil bli belyst gjennom en analyse av empiriske data innhentet gjennom intervjuer av kadetter ved Krigsskolen. Denne blir drøftet opp mot relevant teori, samt litteratur og artikler fra profesjonsforskning innen høyere utdanning. Et sentralt moment innenfor problemstillingen er individets selvforståelse, og hvordan han eller hun ser på forholdet mellom seg selv som person og seg selv som profesjonsutøver underlagt profesjonens normer og kollektive kontroll. Oppgavens analytiske nivå er individet, men jeg vil også heve blikket opp på et kollektivt eller institusjonelt nivå da det er en nær relasjon mellom de forskjellige nivåene.

### 1.3 Oppgavens teoretiske grunnlag

Denne oppgaven tar et teoretisk utgangspunkt der jeg betrakter både sosiale og kognitive aspekter for å forstå kadettene identitetsdanning. Det sosiale perspektivet representeres ved Etienne Wengers (2004a) teori knyttet til begrepet praksisfellesskaper. Det kognitive perspektivet tar utgangspunkt i Vygotskys (2001) teorier om høyere psykologiske prosesser. I tillegg brukes den danske forskeren Steen Wackerhausen (2002) som betrakter profesjonsidentitet som kognitive script og professor Kåre Heggen (2005, 2008) som undersøker hvilken plass fagkunnskap har i danning av profesjonsidentitet.

Oppgavens teoretiske rammeverk er i hovedsak hentet fra nordisk profesjonsforskning og denne forskningens nordiske og internasjonale teoretiske grunnlag. Spesielt norsk forskning under forskningsprogrammet ”Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving” (KUPP), som ble avsluttet i 2006, og det danske programmet ”Forskningsnettverk for Profesjonsforskning” er brukt som kilde. Jeg har valgt forskningslitteratur fra nordiske land da samfunnsstruktur og normer i disse landene er sammenliknbare med det miljøet jeg har undersøkt. Det meste av forskningen jeg har nyttet innenfor disse programmene er gjort innenfor helse- og omsorgssektoren. Utviklingen innenfor profesjonsutdanninger innenfor denne sektoren har flere likhetstrekk med utviklingen av offisersutdanningen. Oppstart av profesjonsbachelor<sup>1</sup> utdanning, diskurs

---

<sup>1</sup> Uttrykket ”profesjonsbachelor” brukes blant annet av den danske forskeren Per Fibæk Laursen, og henviser til danske utdanningsprogrammer som kan sammenliknes med bachelor utdanningene som gir profesjonsstatus i Norge (Eriksen & Jørgensen 2005:9)

knyttet til praksis som læringsarena, samt den generelle akademisering av studiet er klare paralleller. Det samme har den tradisjonelle forståelsen av profesjonenes rolle i samfunnet og profesjonens opprinnelse som håndverksutdanning (Hosar 2000, Karseth 2000). Men det er også klare forskjeller, for eksempel knyttet til profesjonskultur og kjønnsfordeling. Likevel er det en rimelig antagelse at denne forskningen kan danne et relevant teoretisk utgangspunkt for oppgaven.

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er bygget opp med utgangspunkt i det rammeverket, og de naturlige begrensninger som er gjort i kapittel 1.

Kapittel 2 presenterer oppgavens kontekst. Kapitlet vil gi en beskrivelse av Forsvarets policy og rammeverk for den militære profesjonsidentiteten slik dette er nedtegnet i styrende dokumenter. Deretter vil jeg gi en beskrivelse av Krigsskolen som utdanningsinstitusjon, og den profesjonsutdanningen der oppgavens empiri er hentet fra.

I kapittel 3 presenteres de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for analyse og drøfting av oppgavens empiri. Jeg starter med et kort historisk perspektiv på profesjonenes og profesjonsutdanningenes utvikling. Deretter redegjør jeg for forskjellige måter å forstå profesjoner og deres samfunnsmessige betydning på. Dette mener jeg er grunnleggende for å kunne sette profesjonsidentiteten inn i en større ramme. Deretter presenteres forskjellige perspektiver på profesjonsidentitet. Jeg vil redegjøre kort for det institusjonelle nivået før jeg fokuserer på individnivå, som er oppgavens analytiske fokus. På individnivå vil oppgaven først redegjøre for selvidentitet, da dette er et utgangspunkt å bygge profesjonsidentitet på. Deretter redegjør jeg for en orientering der profesjonsidentiteten tar utgangspunkt i individets behov (subjektorientering), og en orientering der profesjonens normer og behov står i fokus (objektorientering). Kapittel 3 avsluttes med å trekke fram to forskjellige syn på konstruksjon av profesjonsidentitet. Det første synet er der fagkunnskapen settes i fokus, det andre synet er der praksisfellesskapets rolle undersøkes nærmere.

Kapittel 4 presenterer det metodiske grunnlaget. Kapitlet vil gi en redegjørelse for de metodiske valg som er gjort i arbeidet med oppgaven samt beskrive hele arbeidsprosessen.

I kapittel 5 presenteres de funn jeg har gjort i datamateriale som jeg anser mest relevant for videre analyse. Jeg redegjør for min tolkning av funnene, men disse vil ikke bli analysert opp mot det teoretiske grunnlaget før i neste kapittel.

I kapittel 6 analyserer og drøfter jeg funnene som er presentert i forrige kapittel opp mot teorien i kapittel 3 og konteksten presentert i kapittel 2. Oppgavens problemstilling vil jeg besvare gjennom dette kapittelet.

Kapittel 7 innledes med en kort oppsummering av oppgavens fokus, problemstilling og metodiske tilnærming. Deretter sammenfattes oppgavens viktigste konklusjoner. Tilslutt vil jeg trekke fram enkelte funn i oppgavens empiriske datamateriale som kan peke på enkelte begrensninger ved det teoretiske grunnlaget jeg anvender i denne oppgaven. Disse begrensningene kan også betraktes som utgangspunkt for senere oppgaver eller forskning.

## 2. Den militære profesjon og utdanning av Hærens offiserer

I denne delen av oppgaven vil jeg gi en beskrivelse av oppgavens kontekstuelle ramme. Jeg vil redegjøre for viktige dokumenter i Forsvaret som danner ramme for organisasjonens egen forståelse av den militære profesjonsidentitet og profesjonskultur. Oppgavens empiriske grunnlag er hentet fra Krigsskolen. Derfor vil jeg redegjøre for trekk ved utdanningsinstitusjonen og profesjonsstudiet som jeg anser nødvendig for å forstå oppgavens innhold. Meningen med dette kapittelet er todelt. For det første skal fremstillingen gi en innføring i det grunnlaget oppgaven hviler på. Det vil si hvordan Forsvaret i dag betrakter profesjonsidentiteten som noe grunnleggende viktig, og at denne skal ha en sterk plass i de ansattes bevissthet og hverdag. Dette gir samtidig en kort innføring i profesjonsidentiteten betraktet fra et institusjonelt perspektiv. For det andre skal det gi et grunnlag for å forstå hvordan Krigsskolen tenker rundt de forhold som omtales videre i oppgaven. Denne fremstillingen må betraktes som deskriptiv fremfor analytisk. Det ligger ikke innenfor oppgavens problemstilling eller ambisjon å analysere verken Krigsskolens læreplan eller styrende dokumenter i Forsvaret i relasjon til begrepet profesjonsidentitet eller danning av denne.

### 2.1 Rammeverk for den militære profesjon

Innenfor den militære profesjonen og den norske militære profesjonskulturen har det skjedd store endringer i dette århundret. Spesielt skyldes dette omleggingen fra et nasjonalt invasjonforsvar til et moderne forsvar med ambisjoner utenfor Norges grenser (Ulriksen 2002), og innføringen av beordringsplikt til internasjonale operasjoner i 2005<sup>2</sup>. Det siste har medført at deltagelse i internasjonale operasjoner ikke lenger er frivillig for den enkelte offiser. Oppgaven vil ikke redegjøre detaljert for denne utviklingen, men ta utgangspunkt i de rammene som legges til grunn for den militære profesjonen slik disse beskrives i styrende dokumenter.



---

### 2.1.1 Forsvarets fellesoperative doktrine 2007

Sommeren 2007 lanserte Forsvarsstaben den nye Forsvarets Fellesoperative Doktrine (Forsvarsstaben 2007). Doktrinen (forkortet FFOD) har et eget kapittel viet den militære profesjonen, og med denne får Forsvaret for første gang i moderne tid en beskrivelse av den militære profesjonen nedfelt i et styrende dokument på høyeste nivå i dokumenthierarkiet.

Forsvarssjefen sier i sitt forord at FFOD skal fungere ”...som et pedagogisk verktøy som bidrar til at offiserskorpset utvikler en felles forståelse, felles tankesett, felles referanseramme, et felles begrepsapparat og dermed grunnlaget for utviklingen av en felles profesjonskultur.” (Forsvarsstaben 2007:3). Med dette legger han rammene for den påvirkningen og den rollen dette dokumentet skal spille i utviklingen av profesjonskulturen.

I kapittelet viet den militære profesjon trekkes parallellen mellom profesjoner som et sosiologisk fenomen, profesjonskulturen som et kollektivt fenomen og individets profesjonsidentitet opp:

*”Medlemmene av en profesjon har fått ansvaret for å utføre en spesialisert oppgave for samfunnets beste. Profesjonsutøvelsen bygger på omfattende teori og praktisk trening. Utøveren av en profesjon identifiserer seg med sitt yrke og hverandre: man er offiser, man jobber ikke som offiser.”* (Forsvarsstaben 2007:157).

Den militære profesjonen beskrives å ha en intellektuell, en fysisk og en moralsk dimensjon. Den intellektuelle dimensjonen er knyttet til de omfattende kunnskaper som kreves av individet for å løse profesjonens oppgaver. Den intellektuelle dimensjonen rommer to kulturelle aspekter. Den første er intern og omfatter forståelsen for profesjonens verdier og faglige krav. Den andre er ekstern og omfatter forståelse av hvordan ulike kulturer og livssyn påvirker våre handlinger som representant for profesjonen. Den fysiske dimensjonen er knyttet til fysiske handlinger f.eks i form av praktiske ferdigheter. Den moralske dimensjonen omfatter de verdier profesjonsutøveren retter seg etter, og den etiske forankringen som skal hjelpe profesjonsutøverne å handle riktig i krevende situasjoner (ibid:158). Med dette fastslår FFOD at to viktige komponent i den enkeltes profesjonsidentitet er kunnskap og forståelse av

---

<sup>2</sup> Lov om personell i Forsvaret a 1. januar 2005. URL: [http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-20040702-059.html&emne=lov+om+personell\\*&&](http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-20040702-059.html&emne=lov+om+personell*&&)

---

profesjonens sjel – *profesjonens etos* (ibid:157). Under det siste hører etisk bevissthet og evne til kritisk refleksjon knyttet til egen kunnskap og egen profesjonsutøvelse. Denne oppgaven vil drøfte hvorvidt kadettene profesjonsidentitet har en faglig dimensjon slik den beskrives i FFOD, og om kadettene opplever at kunnskap gir dem profesjonsidentitet. Videre vil kadettene forståelse av profesjonens etos berøres gjennom kadettene opplevelse av samfunnsmessig legitimitet eller følelse av forpliktelse til profesjonen.

Profesjonens kollektive forventninger til profesjonsutøveren er et annet viktig og ofte kontroversielt tema. Om forholdet mellom profesjon og individ sier FFOD:

*”Samfunnet forventer at de som har valgt den militære profesjonen vil løse Forsvarets oppgaver på tross av de personlige belastningene dette kan medføre. Det å være en del av vårt profesjonsfelleskap innebærer å akseptere alle Forsvarets oppgaver, nasjonalt og internasjonalt.”* (Forsvarsstaben 2007:159). Dette indikerer en sterk forventning om innordning til profesjonens forventninger og behov, og at individets behov i denne sammenhengen settes i bakgrunnen. Doktrinen fremhever også at den militære profesjonen ikke gir mening når den utøves alene. Den gir først mening når den utøves i fellesskap. Det fremheves derfor at verdier som kameratskap, lojalitet og selvopppofring er helt avgjørende, og at *”... verdier og holdninger som svekker vårt samhold er uakseptable.”* (ibid:160). Disse to sitatene understreker og fremhever viktigheten av et sterkt praksisfelleskap, og den tilkjennegir også et syn på de som ikke innordner seg dette fellesskapet. Dermed vil utvikling av profesjonsidentitet som del av et praksisfelleskap være viktig, og det er derfor av stor betydning at utdanning av offiserer gjenspeiler dette. Den type profesjonsidentitet som Forsvaret ønsker må utvikles og stabiliseres i et fellesskap regulert av profesjonens normer og kollektive kontroll.

Ved lanseringen av doktrinen sommeren 2007 publiserte skrivegruppa bak FFOD en artikkel i Norsk Militært Tidsskrift der de redegjorde for doktrinens utvikling og hensikt. Der argumenterer forfatterne for at *”Den nye doktrinen skal først og fremst være et verktøy for utvikling av en fellesoperativ kultur på individnivå i Forsvaret. Den er en doktrine for individet”* (Olsen mfl 2007:9) Med fellesoperativ menes at den er rettet mot alle forsvarsgrener, og på alle nivåer i organisasjonen. Den er rettet mot individet og har en ambisjon om å være et verktøy for en kulturendring i Forsvaret. I dette ligger det en antagelse om at den kulturen som eksisterer i Forsvaret i dag ikke er tilstrekkelig tilpasset det Forsvaret Forsvarssjefen ønsker i fremtiden, gitt de politiske rammebetingelsene som eksisterer. I et

---

foredrag for kadetter og ansatte ved Krigsskolen<sup>3</sup> vedgikk Forsvarssjef general Sverre Diesen at hans ambisjoner for en framtidig militær profesjonsidentitet ikke er i takt med den individualistiske samfunnsutviklingen i det postmoderne samfunnet. Han argumenterer for at den militære profesjonsidentiteten er sterkt personlig, og at individets underleggelse av den militære profesjons kollektive normer er en betingelse for å bli en del av denne profesjonen. Dette støttes av teksten i FFOD. Forsvarssjefen argumenterte for at dersom man velger å tilhøre den militære profesjonen, så må man også akseptere at man på sett og vis stiller seg utenfor samfunnsutviklingens norm (Huntington 1964), eller man må unnlate å la seg påvirke av samfunnsdebatten knyttet til Forsvarets virksomhet.

### 2.1.2 Hærens offiserskodeks og Hærens kjerneverdier

Hærens offiserskodeks underbygger det samme budskapet som FFOD. ”*Hærens offiserskodeks er en rettesnor for de karaktertrekkene og holdninger som det forventes at en offiser skal etterleve.*” (Hærstaben 2004). De karaktertrekk som fremheves er ”modig, handlekraftig, dyktig, omsorgsfull og lojal” (ibid). Kodeksen beskrives som et ideal å strekke seg etter i hverdagen, og skal danne et utgangspunkt for refleksjon og utvikling av den militære profesjonsidentiteten. Fra 2006 er Hærens offiserskodeks et utgangspunkt ifm medarbeidersamtaler og den årlige tjenesteuttalelsen, og på denne måten er den gitt en sterkt normativ betydning for den enkelte offiser. Hærens offiserskodeks har en sentral plass i Krigsskolens lederutvikling (se pkt 2.2.2), blant annet brukes karaktertrekkene som hovedpunkter når kadetter skal evalueres eller veiledes i forbindelse med praktiske føringsoppgaver som del av undervisningen. I tillegg til offiserskodeksen har Hæren etablert tre kjerneverdier. Respekt, ansvar og mot. Disse er ment å være verdier som skal gjenspeile seg i offiserers holdninger og identitet (Hærstaben 2004).

---

<sup>3</sup> Forsvarssjef General Sverre Diesen holdt et foredrag for Krigsskolens kadetter og ansatte i Linderud leir den 18. januar 2008. Foredraget var todelt. Del 1 handlet om den militære profesjonen, dens historiske utvikling i lys av samfunnsutviklingen, og den militære profesjon i dagens samfunn. Del 2 var en redegjørelse for Forsvarsstudien 07 som er Forsvarssjefens militærfaglige anbefaling til Stortinget før behandlingen av ny langtidsmelding for Forsvaret (St.prp. nr. 48 (2007–2008)).

## 2.2 Krigsskolen – den militære profesjonsutdanning

Krigsskolen ble etablert i 1750 og er med dette den eldste utdanningsinstitusjonen som tilbyr høyere utdanning i Norge. Krigsskolen utgjør trolig startpunktet i danningen av den militære profesjonsidentiteten og profesjonskultur. Skolen utdanner primært offiserer til Hæren, men mange av disse går etter noen års tjeneste over i andre deler av Forsvaret. Krigsskolen har vært gjennom en rekke utdanningsreformer de siste 258 år. Reformene har hovedsakelig vært begrunnet med den generelle samfunnsutviklingen, endringer i det norske utdanningssystemet (f.eks Lieberg-utvalget i 1990), endringer i militære krav og rammebetingelser, eller utviklingen innenfor lederskap og Forsvarets organisasjon (Hosar 2000). I forskrift til Universitetsloven<sup>4</sup> i 2003 ble Krigsskolen innordnet under loven, og en treårig utdanning fram til bachelorgrad startet sommeren 2005. Det første kullet med offiserer utdannet etter denne studiemodellen uteksamineres våren 2008.

### 2.2.1 Bachelor i ledelse og militære studier

Denne oppgavens empiri er i hovedsak hentet fra intervjuer med kadetter ved Krigsskolen. Jeg vil derfor gi en introduksjon av studiene ved Krigsskolen, og belyse noen rammer for studiet som er relevante for den kontekstuelle forståelsen. Dette vil suppleres med en nærmere beskrivelse av undersøkelsens utvalg i kapittel 4.

Bachelor utdanningen på Krigsskolen er delt i tre forskjellige linjer; *lederskap og militære studier*, *militær ingeniør* og *logistikk og ressursstyring* (Krigsskolen 2008b). Denne oppgaven begrenser seg til å undersøke *bachelor i lederskap og militære studier*, det som ansees å være det tradisjonelle militære profesjonsstudiet. Studenter ved Krigsskolen kalles som nevnt kadetter<sup>5</sup>. Kadettene er ansatt i Forsvaret og har lønn under utdanning. Dette betyr at de er underlagt militær kommando- og disiplinærmyndighet under studiet. De har søkt seg til studiet frivillig, og kan slutte når som helst dersom de ønsker det. Dersom de slutter på Krigsskolen etter et eller to års studier vil de normalt måtte gjennomføre pliktjeneste ved en

---

<sup>4</sup> Forskrift til lov av 12. mai 1995 om universiteter og høyskoler. URL: [http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/ltavd1/filer/sf-20030606-0673.html&emne=\\*2003-06-06\\*&](http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/ltavd1/filer/sf-20030606-0673.html&emne=*2003-06-06*&) (sitert 15. februar 2008).

<sup>5</sup> Betegnelsen *kadett* er både en militær grad og brukes som egennavn på studentene på skolen. Jeg bruker betegnelsen kadett og ikke student i oppgaven.

---

av Hærens avdelinger i tilsvarende antall år. Kjønnfordelingen i kullene er normalt skjev. Forsvaret har en målsetning om 15 % kvinneandel innen 2008, men dette har ikke vært oppnådd så langt. Det er 29 års øvre aldersgrense for opptak på Krigsskolens bachelorstudie, men dette kan man søke dispensasjon for i særlige tilfeller.

Seleksjon for å komme inn på Krigsskolen vil jeg karakterisere som omfattende. Kravene er generell studiekompetanse, militær befalsutdanning inkludert minst 12 måneders tjeneste, godkjent helse, fysikk og plettfri vandel (Krigsskolen 2008b). I tillegg må søkerne gjennom en opptaks- og seleksjonsprosess med kunnskapstester, psykologiske tester, fysiske tester, gruppeoppgaver og intervju. Det faktumet at alle som starter på Krigsskolen har minst 12 måneders militær tjeneste, og følgelig profesjonsrelevant erfaring før skolestart, blir betraktet som en bærebjelke i den militære profesjonsutdanningen slik den fremstår i dag. Fra sommeren 2008 tar Krigsskolen inn studenter direkte fra videregående skole, altså uten militær erfaring før skolestart. Dette forholdet vil ikke tas opp spesielt i denne oppgaven.

Under studiet har kadettene oppmøteplikt. Det betyr at deltagelse i forelesninger, faglige diskusjoner eller kollokviearbeid, og de sosiale prosessene skolen legger opp til, ikke kan velges bort av kadettene. De må bære militær uniform i skoletiden. Det undervises i en stor bredde av emner og deler av undervisningen foregår som praksis (Krigsskolen 2008a). Denne praksisen gjennomføres enten i form av øvelser eller veiledet praksis ved militære avdelinger i Norge. Praksis kan også være at kadettene får ansvar for arrangement av forskjellig type og størrelse på skolen (f.eks nordisk militært idrettstevne eller nasjonale militære konferanser). I den teoretiske undervisningen på skolen nyttes flere forskjellige pedagogiske metoder. Enkelte moduler er organisert som tverrfaglige prosjektarbeid, eller med problembasert læring som metode. Likevel er hoveddelen av den teoretiske undervisningen preget av formidlingspedagogikk og forelesninger i grupper på opp til 20 kadetter eller i plenum på 40 til 50 kadetter. Krigsskolen legger opp til et omfattende utenomfaglig engasjement fra kadettene. Dette kan omfatte verv i Kadettsamfunnet, Krigsskolens idrettslag, eller andre ansvar som kadettene blir oppfordret til å ta eller pålagt av kadettkompanisjef. Disse vervene blir premiert i form av uttalelser på tjenesteuttalelsen som kadettene får årlig, i tillegg til vitnemål med studiepoengene ved uteksaminering.

Etter gjennomført og bestått utdanning har offiserene plikttjeneste tilsvarende utdanningens lengde, normalt tre år. I denne tiden kan de beordres både til nasjonal og internasjonal tjeneste. De fleste kadettene tilbys militær bolig i tilknytning til skolen.

Hvert årskull har en egen kadettkompanisjef<sup>6</sup>, og flere faste veiledere. Disse er erfarne militære offiserer som selv har variert tjenesteerfaring og Krigsskoleutdanning som et minimum. Kadettkompanisjefen og veilederne har ikke fag- eller undervisningsansvar. Deres ansvar er tilrettelegging av studiet og de praktiske aktivitetene som omfattes av læreplanen, samt veiledning og lederutvikling av kadettene. Veiledning og lederutvikling er veilederens hovedvirksomhet.

### **2.2.2 Lederutvikling som danning av profesjonsidentitet**

Det primære dannelsesprosjektet på Krigsskolen er utvikling av den militære lederen (Krigsskolen 2008a). *Lederutvikling* er ikke et selvstendig emne på Krigsskolen, i motsetning til den teoretiske delen av ledelsesfaget (lederutdanning). Lederutvikling kan betraktes som den praktiske siden av ledelsesfaget, der teorien fra ledelsesfaget og annen teoretisk kunnskap skal settes ut i live på en praktisk arena. Lederutvikling er et gjennomgående tema i alle emner, moduler eller aktiviteter gjennom hele utdanningen. Studiehåndboka fremstiller dette slik:

*”En vesentlig del av lederutviklingen foregår under aktiviteter som inngår i modulbeskrivelsene, og som er helt avgjørende for personlig vekst og utvikling. Hensikten er å tilrettelegge for at kadettene skal oppnå den progresjonen og skikkethet som utdanningen og det fremtidige yrket krever.”*  
(Krigsskolen 2008a:8).

Lederutvikling er i stor grad en personlig utvikling. Den skal gjøres på den enkelte kadetts egne premisser, og med utgangspunkt i den progresjonen den enkelte viser. Det er likevel en stor grad av normativitet og kollektiv kontroll som ligger til grunn for denne utviklingen. Idealet om hvordan den militære lederen skal se ut, hvilke holdninger og atferd han skal ha, og hvilke faglige, sosiale og kommunikative ferdigheter han skal ha er definert av

---

<sup>6</sup> Kadettkompanisjef er en egen stilling på Krigsskolen. Dette kan sammenliknes med f.eks studieprogramkoordinator ved sivile høyskoler, men vedkommende har også et personell ansvar for kadettene. I tillegg kommer veiledning og lederutvikling.

---

profesjonens standard og norm. Kadettens lederutvikling tilrettelegges gjennom å gi dem bestemte oppgaver, i hovedsak på praktiske arenaer. Et eksempel på dette kan være at en kadett får sjefsansvar på en feltøvelse. Etter at disse aktivitetene er avsluttet gjennomføres det en gjennomgang og diskusjon knyttet til de valg som ble gjort og hvordan lederen håndterte situasjonen. Denne gjennomgangen er det medkadetter som gjennomfører seg imellom, som regel fasilitert av veilederne. I tillegg gir veilederne normalt egen tilbakemelding enten individuelt eller i plenum.

Studiehåndboken holder ikke eksplisitt forholdene knyttet til lederutvikling og utvikling av profesjonsidentitet opp mot hverandre. Begrepene brukes om hverandre, men har i hovedsak det samme meningsinnholdet. Identitetsdanningen omtales blant annet slik i Studiehåndboka:

*”Studiets hovedmålsetting er å bidra til en lederutvikling som kan gi deg et bredt spekter av kunnskaper og egenskaper som vurderes viktig for en militær leder. Fagplanen er derfor utviklet med tanke på å legge til rette for en utdanning i ledelse snarere enn en utdanning om ledelse. Konkret betyr dette at høyskolen legger stor vekt på din karakterdanning og identitetsutforming i tillegg til din læring i mer snever forstand.”*  
(Krigsskolen 2008a:3).

Et annet av skolens styrende dokumenter er Krigsskolens *Plan for lederutvikling* (PLU). Den sier at: *”Lederutviklingen omfatter tiltak på tre akser; teoretisk forståelse, praktisk handling og personlig utvikling. Sammen vil disse føre til en helhetlig utvikling av kadettene, og legge grunnlag for deres utvikling av en reflektert offisersidentitet”* (Krigsskolen 2005). Både studiehåndboken og PLU legger føringer for hvordan lederutviklingen skal integreres i bachelor utdanningen. Lederutviklingens hensikt er å danne offiserer som innehar en identitet som reguleres av profesjonens normer, og organisasjonens definerte behov for ledere med bestemte egenskaper. Hvordan kadettene opplever sammenhengen mellom utvikling av profesjonsidentitet og lederutvikling vil jeg belyse senere i oppgaven, men sett fra skolens side er det en klar sammenheng mellom de to.

I dette kapittelet har jeg argumentert for at Forsvaret betrakter profesjonsidentiteten som en integrert del av profesjonsutøverens personlighet, og at den grunnleggende forståelsen er i tråd med en tradisjonell profesjonsforståelse (se pkt 3.2) med sterke normative trekk. Videre vil jeg hevde at det er klare parallelle trekk mellom det som i Krigsskolens utdanningsplan og studiehåndbok betegnes lederutvikling og danningen av identitet hos kadettene, selv om lederutvikling slik det brukes på Krigsskolen også inneholder et mer omfattende system av

---

aktiviteter. Denne slutningen danner utgangspunkt for oppgavens teoretiske grunnlag som jeg redegjør for i neste kapittel.



### 3. Teoretisk grunnlag

Dette kapittelet presenteres de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for drøfting og analyse av oppgavens empiri. Kapittelet er ikke organisert ut fra de forskjellige innfallsvinklene jeg presenterte i problemstillingen, men bygget opp slik at begreper som bygger på hverandre presenteres i riktig rekkefølge.

Kapittelet starter med en kort redegjørelse for profesjonenes og profesjonsutdanningenes historiske utvikling. Dette gjøres for å klargjøre de historiske svingningene i diskursen mellom disiplinær fagkunnskap og praksisfeltets situerte kunnskap innenfor profesjonsutdanninger. Deretter vil jeg redegjøre for forskjellige måter å forstå profesjonens funksjon og rolle i relasjon til samfunnet på. Jeg vil hevde at en yrkesutøvers medlemskap i en profesjon ikke kan betraktes uavhengig av utøverens forståelse av sin egen profesjon, og at den enkeltes individuelle profesjonsidentitet må sees i relasjon til dette. I kapittel 3.2 vil jeg derfor trekke fram en tradisjonell og en praksissituert måte å forstå profesjoner på.

Deretter vil jeg redegjøre for forskjellige perspektiver på profesjonsidentitet. I kapittel 3.3 vil jeg betrakte profesjonsidentitet fra et institusjonelt nivå. Jeg vil hevde at det institusjonelle nivået påvirker identitetsdanningen på individuelt nivå, og at dette nivået derfor ikke kan utelates. I kapittel 3.4 vil jeg deretter betrakte profesjonsidentitet på et individuelt nivå. Jeg vil redegjøre kort for identitetsbegrepet, og argumentere for at konstruksjon av individuell profesjonsidentitet har sitt utspring i selvidentiteten. Deretter vil jeg gå inn på forholdet mellom profesjonen (objektet) og profesjonsutøveren (subjektet), og undersøke om det er ulikheter i måten individets profesjonsidentitet kan forstås i forhold til hvilken orientering utøveren tar (objektorientering eller subjektorientering).

Opgavens problemstilling er knyttet til hvordan kadettene danner profesjonsidentitet gjennom utdanning, og det vil jeg redegjøre for i kapittel 3.5. Jeg har begrenset oppgavens omfang til to forskjellige perspektiver. Det første perspektivet er i relasjon til profesjonens kunnskapsbase. Har profesjonsidentiteten en faglig forankring, og hvordan påvirker kunnskap individets danning av profesjonsidentitet? Dette perspektivet bygger på antagelsen om at en profesjonsutøver behersker en bestemt kunnskap, at denne kunnskapen bygger på teoretisk forståelse, og at dette er kjernen i profesjonsidentitet (Heggen 2005). Dette perspektivet

omfatter blant annet et kognitivt syn på læring. Det neste perspektivet bygger på antagelsen om at det ikke er profesjonens kunnskapsgrunnlag som er den sterkeste kilden til identitet, men den kollektive identiteten som utvikles i et praksisfellesskap mellom kadettene. I dette fellesskapet forhandles det mellom individuelle og kollektive meninger, og disse meningene danner bakgrunnen for kadettenes profesjonsidentitet forstått på et individuelt nivå.

Jeg vil avslutte kapittelet med å avklare denne oppgavens analytiske perspektiv samt redegjøre for de analytiske kategoriene jeg bruker i analyse av oppgavens empiri.

### 3.1 Profesjoner og profesjonsutdanning i et historisk perspektiv

Profesjonenes posisjon i samfunnet har forandret seg historisk. Sosiolog og forsker Gunnar Stave hevder at profesjonene fram til tidlig på 1990-tallet var nært bundet opp mot personene som utøvet dem (Irgens 2007:23). Klassiske profesjoner som leger, lærere eller prester ble sett på som et kall, og personens moral og eksemplariske framferd dannet kjernen i profesjonsidentiteten.

Med fremveksten av den vitenskapelige positivismen på midten av forrige århundre endret dette seg. Profesjonenes rasjonale ble preget av vitenskaplig frembrakt kunnskap og fornuft (Irgens 2007:24). Flere og flere yrker ble underlagt en offentlig godkjenning, med formelle kunnskapskrav knyttet til dens utøvere. For eksempel fikk sykepleierne sin offentlige godkjenning i 1948/50. Den statlige autorisasjonen signaliserte et ønske om offentlig kontroll med innholdet og kvaliteten i utdanningen (Karseth 2002:125). Den markerte også et skille mot de som ikke tilfredstilte de formelle kravene til autorisasjon, disse var ikke en legitim del av profesjonen. Det å tilhøre en bestemt profesjon gav en status om at du var kompetent innenfor ditt fagfelt, og det var i profesjonenes egeninteresse at denne grensen skulle vernes (Irgens 2007:24).

Framover mot 1990-tallet fortsatte denne utviklingen. Det ble lagt ytterligere vekt på formell og teoretisk kunnskap i profesjonsutdanningene, og praksis ble vektlagt i mindre grad (Irgens 2007). I følge professor i pedagogikk, Karen Jensen, kan en av forklaringene på dette tilskrives det mest fremtredende synet på kunnskap som var rådende i Norge og den vestlige verden på denne tiden (Jensen 1999). Norsk utdanningspolitikk var påvirket av en

---

logosentrisk kunnskapstradisjon som var kjennetegnet ved en sterk tro på abstrakt og kontekstuavhengig kunnskap, og dens anvendbarhet også når det gjaldt praktisk problemløsning. Ut fra denne tenkningen passet den skolastiske formidlingstradisjon godt, og den ble brukt som målestokk for all utdanning, også de profesjonsrelaterte. Den nye felles Universitets og høyskoleloven fra 1995 åpnet for en rekke endringer. Med den nye loven ble kravet til de som underviste i profesjonsutdanninger ved universiteter og høyskoler skjerpet til hovedfag/mastergrad. Dette bidro til å opprettholde eller forsterke den spenning som eksisterte mellom undervisningspersonale med preferanser fra praksis, og de med preferanser fra en akademisk utdanning (Karseth 2002).

Som et resultat av akademiseringen av profesjonsutdanningene ble det fremmet kritikk fra praksisfeltet. Det ble hevdet at studentene ikke ble gitt tilstrekkelige kvalifikasjoner til å fungere i den profesjonen de ble utdannet til. Studentene opplevde det å komme ut i yrkeslivet som et praksissjokk (Nielsen & Kvale 1999:31). Det ble hevdet at utdanningene hadde blitt for teoretiske, og studentene hadde ikke opparbeidet seg tilstrekkelig forståelse og praktisk kunnskap til å kunne utøve profesjonen, selv på et grunnleggende nivå. Samtidig med denne kritikken utviklet det seg et mer pragmatisk syn på kunnskapsutvikling, og flere alternativer til det logosentriske kunnskapssyn kom fram (Jensen 1999). Disse alternativene belyste det mangfoldet av kunnskaper som lå til grunn for profesjonsutøvelse. Dette førte til en økende vektlegging av aktivitet der studentene skulle innvies i den profesjonsspesifikke kunnskapstradisjonen, og tilegne seg personlig erfaringer fra profesjonens praksisfelt.

Utvikling av flere av dagens bachelor utdanninger må sees i lys av politiske utdanningsreformer, større konkurranse i utdannings- og arbeidsmarkedet og en samfunnsutvikling mot større mobilitet og individuell valgfrihet for studentene. Samtidig blir profesjonsrollen i sin hverdagslige betydning sterkere relatert til formelle kvalifikasjoner, kompetanse og arbeidsoppgaver, og profesjonsidentiteten blir bygget opp rundt forestillingen om at en profesjon krever en eksklusiv kompetanse (Irgens 2007:25, Fibæk Laursen mfl. 2005:9, Nielsen & Kvale 1999).

### 3.2 Profesjonsforståelse

Profesjonsbegrepet har litt forskjellig betydning i de forskjellige diskursene innenfor profesjonsforskningen. Begrepet har tradisjonelt hatt en sosiologisk betydning, men det har

også fått en mer hverdagspråklig forståelse i den moderne diskurs (Fibæk Laursen mfl. 2005:17). Profesjon eller profesjonell er i denne oppgaven ikke et normativt begrep, det handler ikke om å gjøre et stykke arbeid ”på en profesjonell måte”. Begrepet betegner en gruppe mennesker som innehar en særlig kompetanse som er basert på vitenskaplig kunnskap og faglig innsikt. Den amerikanske sosiologen Talcott Parsons fremhever den vitenskaplige kunnskapen som et av kriteriene for å kunne tilhøre en profesjon.

” ... *the training [of professions] must lead to some order of mastery of a generalized cultural tradition, and do so in a manner giving prominence to an intellectual component – that is, it must give primacy to the valuation of cognitive rationality as applied to a particular field.*“ (Parsons 1968:536).

Profesjonen oppnår legitimitet ved at den er allmenn anerkjent av personer som ikke tilhører profesjonen (Fibæk Laursen mfl. 2005). En yrkesgruppe kan selv mene at de bør betraktes som en selvstendig profesjon (og tildeles den statusen og de rettigheter som følger med dette), men dersom ikke samfunnet anerkjenner dette oppnår ikke denne profesjonen legitimitet.

Profesjonenes relasjon til samfunnet er sentral, og dette vil jeg komme tilbake til.

Profesjonsbegrepet nyttes ikke nødvendigvis om en spesiell organisasjon eller virksomhet, da medlemmer av flere forskjellige profesjoner kan jobbe sammen innenfor en bestemt virksomhet. Ved et sykehus vil man for eksempel møte representanter fra ulike profesjoner; leger, sykepleiere og farmasøyter. I en militær avdeling vil man normalt ha større homogenitet og de fleste medlemmene vil trolig tilhøre den samme profesjonen.

Profesjonsbegrepet knyttes dermed både opp mot den individuelle profesjonsutøver og det kollektive ansvaret som virker mellom profesjonsutøverne innen en profesjon.

Før jeg går nærmere inn på forskjellige perspektiver på *profesjonsidentitet* vil jeg redegjøre for to forskjellige tradisjoner for profesjonsforståelse. En profesjonsutøvers forståelse av sin egen profesjon mener jeg er grunnleggende for yrkesutøverens danning av profesjonsidentitet.

### **3.2.1 Den tradisjonelle profesjonsforståelse**

Innenfor sosiologien finnes det to hovedoppfatninger knyttet til profesjonsbegrepet (Fibæk Laursen 2004). Den funksjonalistiske sosiologien, representert ved den amerikanske sosiologen Talcott Parsons, betrakter alle elementer i samfunnet ut fra deres funksjon og bidrag i det moderne samfunnet (Parsons 1968). Innenfor dette synet har samfunnet delegert en bestemt samfunnsnødvendig rolle og funksjon til en bestemt profesjon. Denne funksjonen

---

overtas av profesjonen, og profesjonen utøver den under kollegialt ansvar og kontroll. Talcott Parsons beskriver profesjonene som bærere av samfunnets kulturelle tradisjoner, deres vedlikehold og videreutvikling. Profesjonene representerte institusjonaliserte samfunnsorganisasjoner, og bidrar med samfunnsnyttige tjenester (som sykehus eller sosialtjeneste). De profesjonelle skal i følge Parsons ha klientenes velferd som mål, og ikke profesjonsutøverens egeninteresse (Fibæk Laursen 2004; Solbrekke & Karseth 2006:97). Profesjonsutøverne skulle representere en uegennyttig og kollektiv kultur, og denne kulturen skulle farge profesjonsutøverne. Profesjonens vitensgrunnlag skulle sikres ved at adgang til profesjonen gikk gjennom en lang og akademisk grunnutdanning med direkte tilknytning til forskningsmiljøer og institusjoner, også disse legitimert gjennom samfunnets delegering (Fibæk Laursen 2005:38). Den funksjonalistiske sosiologien har et positivt syn på profesjonene og deres bidrag til å organisere et moderne og komplisert samfunn.

Den andre hovedretningen innefor en tradisjonell profesjonsforståelse står den kritiske profesjons sosiologien for (Fibæk Laursen 2004, Abbott 1988). Denne retningen har sitt utspring i Max Webers begrep *social closure* der en gruppe forsøker å avgrense tilgang til gruppen i den hensikten å bevare eller oppnå privilegier for gruppens medlemmer. De betrakter medlemmene av en profesjon som en del av arbeidsmarkedet i fri konkurranse med andre yrkesutøvere. Etersom samfunnet har delegert bestemte samfunnsfunksjoner til profesjonen oppstår en monopolsituasjon. Profesjonen selv overtar arbeidsoppgaver, kontrollerer rekruttering til profesjonen og innholdet i profesjonsutdanninger. I kraft av å beherske et bestemt vitens- og praksisfelt får profesjonen en betydelig makt, både over enkelte mennesker men også over disse menneskenes forståelse av verden og den kunnskap profesjonen råder over. Dermed får profesjonen en sterk maktposisjon i samfunnet, og det er denne maktposisjonen som er kjernen i kritikken. Profesjonens kollektive kontroll bidrar til å holde konkurrenter ute og opprettholde egen makt. Et eksempel på dette er at tilgangen til en profesjon går gjennom formell akademisk utdanning, slik Parsons fremhever. Dette betyr implisitt at annen kompetanse, for eksempel den man erverver gjennom lang erfaring fra praksisfeltet ikke kvalifiserer for å bli medlem av en profesjon.

Den danske forskeren Inge Weicher har satt opp en liste over karakteristika som hun mener er felles for profesjonene, dersom man legger en tradisjonell forståelse av begrepet til grunn:

- 1) *udøvelsen af en profession må indebære færdigheder, som bygger på teoretisk viden,*

- 2) *der skal være tale om en langvarig utdanning som forudsætning for tilegnelse af den professionelle viden,*
- 3) *de professionelles kompetencer skal være sikret gjennom et formelt eksaminationssystem,*
- 4) *der skal være etablert et etisk kodeks (code of conduct) til at sikre den professionelle integritet,*
- 5) *den professionelle aktivitet skal bestå i en form for service, der er til fælles bedste, dvs præget af altruisme eller et offentlig serviceideal,*
- 6) *professionen skal være organisert (hvilket bla. innebærer profesjonell selvregulering og autonomi),*
- 7) *de professionelle skal have en følelse av identitet, dvs dele fælles sociale verdier,*
- 8) *der skal indenfor professionen utvikles et fælles språk, som brukes i utøvelsen av professionen, men som kun delvis forstås av folk udenfra,*
- 9) *med kontroll over tilgangen til utdanningen sikres profesjonens reproduksjon, og ringen er sluttet.*

(Weicher & Fibæk Laursen 2003:75)

Weichers karakteristika kan sammenliknes med Forsvarets og Krigsskolens egen forståelse av offisersprofesjonen slik jeg redegjør for i kapittel 2. For å komme inn i offisersprofesjonen må man ha utdanning fra en av krigsskolene<sup>7</sup>. Dette sikrer at utøvelse av profesjonen innebærer ferdigheter og kunnskap bestemt av profesjonen selv, og profesjonen har kontroll på det formelle eksaminasjonskravet for å sikre et minimum av kunnskaper. Tilgang til utdanningen er sikret gjennom kravene til søkeren, samt en omfattende opptaks- og seleksjonsprosess. Forsvarets fremste oppgave om å forsvare nasjonens interesser må kunne beskrives å være altruistisk og til fellesskapets beste, og Forsvaret er en autonom etat under staten. Det er utviklet etiske retningslinjer for ledelse og forvaltning internt i Forsvaret, og Hærens Offiserskodeks må kunne betraktes som et eksempel på Weichers krav om en *code of conduct*. Uten å redegjøre for dette i større detalj vil jeg fastslå at Forsvaret ser på seg selv som en klassisk profesjon, og betydningen av samfunnskontrakten og relasjonen til samfunnet blir

---

<sup>7</sup> Det finnes tre krigsskoler i Norge; Sjøkrigsskolen i Bergen, Luftkrigsskolen i Trondheim og Krigsskolen i Oslo. Unntak for kravet om krigsskoleutdanning gis for offiserer som skal bekle stillinger som fagbefal, for eksempel jurister, leger eller sykepleiere i militære avdelinger. Kravet til disse er master/bachelor utdanning tilsv. samt et seks/tolv måneders kvalifiseringskurs ved en av krigsskolene for å sikre den militærfaglige utdanningen.

---

etter min oppfatning viktig i forståelsen av den profesjonsidentitet Forsvaret ønsker å utvikle, blant annet gjennom utdanningen på Krigsskolen.

### 3.2.2 Den praksissituerte profesjonsforståelse

En annen måte å forstå profesjoner på er å betrakte dem i lys av den praksis de utøves i. Dette benevnes av professor i psykologi Pär Nygren som den praksissituerte profesjonsforståelsen. Den praksissituerte forståelsen av profesjonsbegrepet innebærer at man forsøker å forstå profesjonsutøverens posisjon og virksomhet med utgangspunkt i strukturering av deres praksis (Nygren 2004:40). Med en praksissituert profesjonsforståelse er det arbeidsplassens organisering og praksis som er utgangspunkt, og ikke medlemmene i den enkelte profesjon, eller samfunnskontrakten. Forståelsen av profesjonen, og dens medlemmer, tar utgangspunkt i hvilken type kompetanse som kreves eller utvikles i praksis blant profesjonsutøverne. Dette er et resultat av en konkret type organisering av praksis, prosedyrer, prioriteringer og ledelse, eller krav og forventninger fra kundene innenfor en bestemt arbeidsplass eller organisasjon. Man tar ikke utgangspunkt i den samfunnsdelegerte funksjonen profesjonen er tildelt, eller den formelle utdanningen den enkelte profesjonsutøver har, men i den praksis han skal utføre. Denne praksisen er ofte en konsekvens av de kravene og forventningene kundene eller klientene stiller (ibid:40). Derfor er det rimelig å si at denne forståelsen er en mer postmoderne måte å betrakte profesjonene på, hvor kunden og markedet gis en mer sentral posisjon.

Jeg vil ikke redegjøre utfyllende for denne forståelsen. Den er tatt med for å vise at det finnes forskjellige måter å forstå profesjonen på. Denne oppgavens empiri vil vise at kadettens opplevelse av sin egen profesjon i hovedsak kan forklares med en tradisjonell profesjonsforståelse.

## 3.3 Profesjonsidentitet - det institusjonelle nivå

Så langt i oppgaven har jeg redegjort for profesjoner og forståelsen av disse. Nå vil jeg gå nærmere inn på begrepet *profesjonsidentitet*. Steen Wackerhausen skiller mellom to nivåer når han omtaler begrepet profesjonsidentitet; det profesjonsinstitusjonelle nivået, og det

konkrete, individuelle praktikernivået (Wackerhausen 2002:52). Først vil jeg kort fokusere på det institusjonelle nivået.

Med det profesjonsinstitusjonelle nivået forstår han den identiteten som blir forsøkt fremstilt av organisasjoner, institusjoner eller fagforeninger der profesjonens medlemmer har sin praksis (ibid:53). Dette bærer normalt preg av normative beskrivelser eller oppfatninger av hva profesjonen skal kunne, hva som er deres kjernekompetanse, hva de står for og hva man kan forvente av den individuelle profesjonsutøver. Det er ikke alltid harmoni mellom den enkelte profesjons institusjonelle identitetsoppfatning og den oppfatningen eller anerkjennelsen som samfunnet, andre organisasjoner eller andre profesjoner, har om den bestemte profesjons vitensgrunnlag, egenart eller virksomhet. Det foregår hele tiden forhandlinger om en profesjons identitetsgrunnlag, og endringer gjort av en av partene vil ikke automatiske bety at de andre anerkjenner dette (Eriksen & Jørgensen 2005).

Det kan også være avstand mellom den oppfatning profesjonen har på institusjonelt nivå og det som er oppfatningen på praktikernivå. Hvis divergensen mellom institusjonsnivået og praktikernivået blir for stor, blir de eksplisitte, institusjonelle formuleringene å regne som "... *meningsløs retorikk*..." (Wackerhausen 2002:54) for praksisnivået, og dette kan få store konsekvenser for profesjonens behov for å ha en felles forståelse av identitet. Wackerhausen går så langt som å si at dette kan true profesjonens eksistens som profesjon (ibid:54). Selv om de profesjonsinstitusjonelle formuleringene blir anerkjent av praktikernivået, hevder Wackerhausen at dette bare er en liten del av den profesjonsidentitet som legemliggjøres med det enkelte individ. Han nevner profesjonens kunnskapsbase som en annen del av profesjonsidentiteten.

### 3.4 Profesjonsidentitet - praktikernivå

Jeg har kort redegjort for begrepet profesjonsidentitet på et institusjonelt nivå. Denne oppgavens analytiske fokus er på det individuelle praktikernivået, og dette nivået vil jeg her redegjøre for i større detaljgrad.



---

### 3.4.1 Fra selvidentitet til profesjonell identitet

Begrepet identitet bygger på individets oppfatning av seg selv. Å ha en identitet vil si å kjenne seg selv, eller vite hva en står for (Bø & Helle 2002). Dette kan beskrives som en personlig identitet eller selvidentitet (Heggen 2008:323, Nygren 2004:207). Denne identiteten kan ikke betraktes som statisk. George H. Mead påpeker at den endrer seg gjennom sosial interaksjon i forskjellige sosiale kontekster (Mead 1934). Sosiale relasjoner gir individet mulighet til å ta andres perspektiv på seg selv, og dermed utvikles selvet. Selvidentiteten, eller selvet, vil være i en prosess som endrer og utvikler seg etter hva slags sosial sammenheng individet er i.

Dersom vi skal snakke om identitet relatert til en profesjon, må vi utvide forståelsen av identitet til å omfatte en kollektiv dimensjon. Den kollektivt orienterte identiteten utvikles med utgangspunkt i selvidentiteten (Heggen 2008). Den sosiale interaksjonen og konteksten som Mead snakker om utgjøres av profesjonen, profesjonsutdanningen eller profesjonspraksis. Identitet og identitetskonstruksjon handler om grunnlaget for meningsfull orientering og handling (Heggen 2008:323, Nygren 2004:206). Det betyr at en yrkesutøvers identitet kan betraktes som noe som dannes i interaksjon mellom selvet og profesjonen (f.eks representert ved profesjonens medlemmer i et praksisfellesskap), og at det må skape mening hos yrkesutøveren dersom han eller hun skal endre eller utvikle seg i retning av profesjonens praksis, normer og verdier. Utvikling av identitet kan heller ikke betraktes isolert i lys av den formelle profesjonsutdanningen, men må betraktes som en vedvarende og livslang læringsprosess som trolig starter med den formelle profesjonsutdanningen.

Professor i pedagogikk Kåre Heggen bruker to ulike begrep knyttet til danning av profesjonsidentitet. *Profesjonsidentitet* bruker han som begrep på den kollektive identiteten som utvikles på tvers av en profesjons medlemmer, og der gjenkjenning skaper et kollektivt handlingsgrunnlag (Heggen 2008:323). Denne gruppeidentiteten har en indre og en ytre definisjon. Den indre definisjonen er slik medlemmene av gruppen selv identifiserer seg med hverandre. Den ytre definisjonen kan betraktes som en kategori, og utgjør hvordan andre ser på gruppen (se også pkt 3.3). Det andre begrepet er *profesjonell identitet*. Dette bruker han som begrep på den individuelle identiteten som viser til den personlige identitetsdanningen som har med utførelse av yrkesrollen å gjøre.

*”Profesjonell identitet kan forstås som ei meir eller mindre medviten oppfatning av ”meg” som yrkesutøvar, når det gjeld kva type eigenskapar, verdiar, haldningar, kva etiske retningslinjer eller kva ferdigheiter eller kunnskapar som konstituerer meg som ein god yrkesutøvar” (Heggen 2008:234).*

Kåre Heggen skiller mellom *profesjonsidentitet* og *profesjonell identitet* slik jeg har vist. De danske professorene Per Fibæk Laursen og Henning Salling Olesen bruker begge begrepet *profesjonsidentitet*, men de beskriver den fra to forskjellige orienteringer. En kollektiv orientering der profesjonen som objekt er sentral, og en individuell orientering der individet som subjekt står i sentrum. Disse to orienteringene benevner jeg objektorientert og subjektorientert profesjonsidentitet.

### **3.4.2 Objektorientert profesjonsidentitet**

En måte å forstå profesjonsidentitet på er å sette profesjonen som objekt i sentrum. Et av de karakteristiske trekkene innenfor den tradisjonelle profesjonsforståelsen er at medlemmene av profesjonen utvikler en ”... *følelse av identitet*” med profesjonen (Weicher & Fibæk Laursen 2003:75). Denne følelsen av identitet kan betraktes som en integrert del av profesjonsutøverens profesjonsforståelse (Fibæk Laursen mfl. 2005:35ff). Subjektet underordner seg profesjonens normer, vitensgrunnlag og kollegiale kontroll. Gjennom sine handlinger representerer profesjonsutøveren sin profesjon, og subjektet settes i bakgrunnen. Profesjonens felles normer og verdier har i denne forståelsen en sterkt normativ karakter, og det forventes at profesjonsutøverne skal innordne seg den identiteten eller den kodeksen som profesjonen kollektivt beskriver. En slik type profesjonsidentitet springer primært ut fra profesjonens kjernevirksomhet, altså rasjonalet for profesjonens legitimitet (ibid). Dette er forventninger som inngår i den kontrakten samfunnet har med den spesifikke profesjonen. For offisersprofesjonen kan dette være evnen til å forsvare landet, eller evnen til å lede andre mennesker under ekstreme situasjoner. Under dagens norske utenrikspolitiske regime betyr dette at det forventes av offisersprofesjonen at de skal delta i operasjoner i land som Afghanistan eller Sudan, dersom Stortinget vedtar dette. Ofte vil også andre deler av profesjonens virksomhet være kilder til profesjonsidentitet, f.eks kan en lege sin sosiale omgang med sine pasienter være en legitim forventning, selv om evnen til å kurere pasientens sykdom er det primære rasjonalet som skal gi legen identitet.

Jeg oppfatter Heggen som kritisk til det sterkt normative aspektet ved denne måten å betrakte profesjonsidentiteten på (Heggen 2008). Et kollektiv vil bestå av ulike individer som orienterer seg på forskjellige måter. Individene vil ha ulik tilknytning til det kollektivet som profesjonen utgjør, og den enkelte vil ikke kjenne seg igjen på samme måte i den samme konteksten. For en profesjonsutøver kan profesjonsmedlemskapet være den dominerende orienteringen i livet, mens kollektiv som familie eller etnisk tilhørighet kan være dominerende for andre. Heggen mener at den kollektive identiteten primært handler om symboler, og ikke om felles handlinger. Disse symbolene skaper en felles forestilling om hvordan ting bør være, mer enn å fremstille hvordan ting faktisk er. På den måten åpner han opp for at

*”... medlemene på ulike måtar sluttar opp om felles symbol – men at dei samtidig kan identifisere seg med svært ulike måtar å handle på, og i praksis utøve ei yrkesrolle på svært ulike måtar”* (ibid:323). Likevel sier Heggen at forskjellige profesjoner har ulike behov for en sterk profesjonsidentitet. I et yrke der arbeidsoppgavene krever sterk ensretting eller forpliktelse, er det naturlig at man betegner profesjonsidentiteten som viktig eller sterk. Derfor mener han det er prinsipielle skiller mellom begrepene profesjonsidentitet og profesjonell identitet, og at det er naturlig å gjøre dette skillet eksplisitt i diskursen om danning eller forståelse av denne identiteten. Slik jeg forstår Heggen ligger hans bruk av begrepet profesjonell identitet nærmere en subjektorientert profesjonsidentitet, der den enkeltes underleggelse av profesjonens normer, verdier og krav er gitt en mindre sentral betydning.

### **3.4.3 Subjektorientert profesjonsidentitet**

Den danske forskeren Professor Henning Salling Olesen har i sin forskning anlagt det han kaller et subjektorientert perspektiv (Fibæk Laursen mfl. 2005:37, Salling Olesen 2004, Salling Olesen 2007). Han setter yrkesutøveren som subjekt i sentrum. Salling Olesen fremhever at den profesjonelle yrkesutøverens identifikasjon med profesjonen er et integrert aspekt av vedkommendes profesjonsforståelse (Salling Olesen 2004:124). Han forstår profesjonsidentitet som en subjektiv prosess som innebærer identifikasjon med profesjonens samfunnsmessige delegering, profesjonens vitensgrunnlag, dets praksis og tilhørighet med profesjonens medlemmer (ibid:135,137). Subjektets engasjement i den samfunnsdelegerte oppgaven er det elementet som gir profesjonen legitimitet og grunnlag for dets anerkjennelse (ibid:132). Sammenliknet med den objektorienterte forståelsen av profesjonsidentitet har ikke

profesjonens normative aspekter en like sentral plass. Man kan argumentere for at profesjonsutøvere integreres i en organisasjon og at det er organisasjonen som fungerer som bærer av den profesjonelle kompetansen, men det vil fortsatt være subjektets tilegnelse og utøvelse av ekspertkunnskap og ansvar som konstituerer profesjonen (ibid:138). Salling Olesen fremhever med dette subjektets engasjement som viktig, og dette engasjementet må betraktes som gjensidig og forpliktende blant medlemmene i profesjonen. Jeg vil komme tilbake til betydningen av gjensidig engasjement i et praksisfellesskap i Wengers teorier senere i oppgaven.

Salling Olesen fremfører videre et kritisk blikk på profesjonenes utvikling. Han sier at dersom en profesjon skal bestå eller utvikles må dens medlemmer etablere en relasjon til sine klienter og til samfunnet som er basert på dialog, og ikke autoritær, byråkratisk eller mytisk makt som ofte kjennetegner tradisjonelle profesjoners status og forhold til samfunnet (Salling Olesen 2004:138). Dette forstår jeg som en forståelse av profesjonsidentitet, der graden av innordning til profesjonens normer må balanseres mot samfunnets eller klientenes krav og oppfatning. Salling Olesen sier at dersom profesjonens samfunnsmessige status problematiseres eller omdefineres vil dette trolig få konsekvenser for subjektets identifikasjon med profesjonen. Subjektet kan ha problemer med å finne et nytt "... *profesjonelt idealbilde*" (ibid:127) å identifisere seg med, og dette kan føre til at subjektets profesjonsidentitet svekkes.

#### **3.4.4 Profesjonsidentitet som et produkt av profesjonens praksis**

Steen Wackerhausen beskriver som nevnt begrepet profesjonsidentitet på to nivåer; det institusjonelle nivået og det konkrete, individuelle praktikernivået. Jeg har omtalt det institusjonelle nivået i kapittel 3.3. Wackerhausen betegner profesjonsidentitet på det individuelle nivået som mer komplekst og mange fasettert enn den institusjonelle profesjonsidentiteten. Hva består så denne delen av profesjonsidentiteten av på et individuelt praktiker nivå? Dette gir Wackerhausen ikke noe konkret beskrivelse av, men han sier at *den* relaterer seg til den praksis som det enkelte individ utvikler sin profesjonsidentitet i (Wackerhausen 2002:57). Det er ikke dermed sagt at profesjonsidentiteten blir privat, den samme identiteten kan deles av flere individer f.eks på den samme arbeidsplassen. Identitetsdanningen kan være individuell, men med det samme institusjonelle rasjonale og de

samme påvirkningene fra praksis. Wackerhausen beskriver profesjonsidentitet på det individuelle praktikerplanet slik:

*”Professionsidentiteten defineres eller afgrænses ... på det konkrete, eksistensielle plan som de interne forhold etc. hos den enkelte praktiker, som aktivt er med til at ”drive”, strukturerer, formgive, stabilisere osv. praktikerens praksis.[...] Professionsidentitet er dèt (hvad end dèt er, og uansett hvordan dèt er dannet), som hos den enkelte praktiker ligger bag den pågældende praktikers praksis (eller rettere bag de sider ved denne praksis, som ikke direkte er givet ved eksterne forhold.” (Wackerhausen 2002:58)*

Med denne definisjonen knytter Wackerhausen en sterk relasjon mellom individets profesjonsidentitet og den kontekst, praksis og fellesskap den utvikles i. Samtidig beskriver Wackerhausen profesjonsidentiteten som noe som er på et eksistensielt plan, som et indre forhold. Dette forstår jeg som å være en indre mental prosess hos den enkelte. Det vil si noe som oppleves individuelt, men likevel i relasjon til andre. Den eksplisitte relasjonen mellom individet og praksis finner jeg igjen i Salling Olesens beskrivelse av det subjektorienterte perspektivet. I det subjektorienterte perspektivet finnes en relasjon til praksis og praksisfellesskapet, og perspektivet kan ikke eksistere isolert fra objektet. Dermed bør ikke det objektorienterte og det subjektorienterte perspektivet forstås som motstående, men som komplementære perspektiver til å forstå individets utvikling av profesjonsidentitet i sin fulle bredde.

Pär Nygren tar utgangspunkt i en sosiokulturell læringstradisjon og Etienne Wengers teori når han sier at yrkesidentitet utvikles ved forhandlinger om mening (Nygren 2004:206ff). Jeg vil redegjøre nærmere for Wengers konsept i punkt 3.5.2. Slike forhandlinger om mening foregår i en sosial praksis, hvor den individuelle yrkesutøveren både påvirkes av, og selv påvirker den kollektive forståelsen av hva man driver med, og hvorfor man driver med den på den måten i et bestemt profesjonelt praksisfellesskap. Meningsdanningen skjer på et kollektivt og et individuelt plan. *”Resultatene av meningsforhandlingene gir både subjektive personlige meninger og objektive betydninger som innebefatter felles kollektive forståelser.” (ibid:207).* Nygren skiller identiteten i en kollektiv og en individuell dimensjon, men han ser dem også sammenfattet i en felles kollektiv forståelse uten å skille mellom de to. Han argumenterer for at den objektive betydningen har en samfunnsmessig og kulturell betydning. Ved å inngå i et profesjonelt praksisfellesskap utvikler profesjonsutøveren en identitet basert på denne profesjonens samfunnsmessige forankring. Samtidig får den virkeligheten den enkelte

profesjonsutøver møter i sin praksis en personlig mening. For eksempel vil en offiser utvikle en personlig yrkesidentitet dersom han opplever sin rolle i profesjonen som meningsfull i en samfunnsmessig sammenheng. Nygren skaper en forbindelse mellom profesjonens objektive samfunnsmessige betydning og subjektets personlige mening ved å si at denne forbindelsen medieres gjennom en kollektiv konstruert mening (ibid:210), og at denne meningen dannes gjennom forhandlinger om mening i et praksisfellesskap. Forhandlinger om mening kan dermed forstås som et redskap (eller en metode) for å komme fram til en felles oppfatning. Denne felles forståelsen betinger at det kollektive nivået aksepterer det individuelle nivåets påvirkning, og at det individuelle nivået opplever en sterk forpliktelse til kollektivet.

### 3.5 Danning av profesjonsidentitet

I boken *Professionalisering – en grundbog* gis en sammenfattet fremstilling av den identitetsdanningsprosessen som kan forekomme under profesjonsutdanningen (Fibæk Laursen mfl. 2005). Utvikling av profesjonsidentiteten er normalt resultatet av en utdannings- og sosialiseringssprosess, i boken betegnet profesjonskvalifisering (ibid:36). Denne kan starte allerede ved seleksjon, før man starter på den formelle profesjonsutdanningen. Rekrutteringen kan foregå som en selvseleksjon ved at studenten bevisst søker seg til en bestemt profesjon. Dette kan forklares med bakgrunn i forkunnskaper eller et sterkt ønske om en spesiell utdanning eller yrkeskarriere. Da har sosialiseringssprosess og utviklingen av profesjonsidentiteten allerede startet, en mekanisme som Thornton og Nardi kaller *anticipatory socialisation* (Heggen 2008:322). I løpet av profesjonsutdanningen blir identiteten formet og videreutviklet gjennom formell og uformell aktivitet. Den formelle undervisningen er ment å gi studenten den disiplinære fagkunnskap som kvalifiserer han eller hun til å tre inn i profesjonspraksis.

Denne fremstillingen er etter mitt skjønn lineær og endimensjonal. I virkeligheten er denne prosessen langt mer kompleks, noe Fibæk Laursen også kommenterer. Denne oppgaven kan ikke redegjøre for denne prosessens fulle kompleksitet, og problemstillingen knyttet til kadettes danning av profesjonsidentitet vil belyses fra to områder. Det første er knyttet til profesjonsidentitetens kunnskapsmessige forankring. Det andre er knyttet til danning av identitet i et praksisfellesskap.

### 3.5.1 Profesjonsidentitetens kunnskapsmessige forankring

Dersom man legger en tradisjonell profesjonsforståelse til grunn vil inngangen til en profesjon komme gjennom en langvarig, teoretisk utdanning (Heggen 2005). Eliot Freidson (2001) hevder at yrkesutøverens profesjonelle status i samfunnet legitimeres gjennom en slik type utdanning. I denne delen av kapittelet vil jeg belyse forskjellige utgangspunkt for å betrakte teoretisk og praktisk kunnskap som kilde til profesjonsidentitet.

En profesjons disiplinære fagkunnskap, for eksempel den type kunnskap man lærer gjennom en klassisk akademisk profesjonsutdanning, karakteriseres ofte som abstrakt teoretisk kunnskap. Menneskets språk og tenkning knyttet til abstrakt teoretisk kunnskap var av spesiell interesse for den russiske psykologen og pedagogen Lev Vygotsky (2001). I hans teori om høyere psykologiske prosesser behandler han spørsmålet om hvordan en tanke eller et begrep forholder seg til sin mening, og denne meningen til sine verbale uttrykk (Bråten 1996:20ff). Vygotsky studerte begreper som ble lært gjennom skolestisk undervisning og sammenliknet dem med de som utvikles spontant i dagliglivet. Begreper og kunnskaper det undervises i ved tradisjonelle skolesituasjoner kjennetegnes av en dekontekstualisert, logisk og hierarkisk organisering. Deres organisering kan dermed karakteriseres som vitenskaplige, og Vygotsky betegner dem *vitenskaplige begreper*. *Spontane begreper* derimot har sin opprinnelse i hverdagerfaringer og individuelle oppfatninger og andre uformelle læringsprosesser. Disse er ofte usystematiske og bundet i en bestemt kontekst. Vygotsky hevder det er viktig for læring av vitenskaplige begreper at man har utviklet spontane begreper på forhånd, for eksempel gjennom praksiserfaringer, som man kan bygge videre på. Forståelse av vitenskaplige begreper vil på denne måten også virke tilbake på de spontane begrepene og bidra til økt systematikk, bevissthet og organisering. Tenking og læring kan beskrives som en dialog mellom erfaringer og kunnskap om det virkelige livets konkrete sammenhenger på den ene siden, og systematisk, abstrakt og teoretisk kunnskap på den andre (ibid:30). På denne måten kan vi si at teoretisk kunnskap bidrar til at vi kan systematisere våre praksiserfaringer, og gjør de rette erfaringene anvendbare på andre situasjoner og andre steder.

Professor Harald Grimen har det samme utgangspunktet, at inngangen til en profesjon går gjennom en utdanning av en viss lengde, og at kunnskapen som formidles i utdanningen ofte er teoretisk og vitenskaplig kunnskap (Grimen 2008). Hans syn er imidlertid at dette

utgangspunktet ikke diskvalifiserer den praktiske kunnskapens plass i profesjonsutdanningen, snarere tvert imot. Han påpeker at profesjonenes kunnskapsbase ofte er mangfoldig og at de viktigste sammenhengene i dem må forstås som praktiske. Han mener at det ikke finnes noe klart og prinsipielt skille mellom kunnskapsformene, men at det er snakk om et kontinuum. Grimen peker på at en profesjons kunnskapsbase normalt kan betraktes som heterogen fordi den kommer fra forskjellige vitenskaplige disipliner (ibid:72). For eksempel henter offisersutdanningen kunnskap om sikkerhetspolitikk fra en disiplin, og terminalballistikk (læren om prosjektilers bevegelse) fra en annen disiplin. Det er ikke bestemte vitenskaplige disipliner som bestemmer hvilke kunnskapselementer som skal integreres i profesjonsutdanningen, men offisersprofesjonens formål og handlinger i offiserens praksis. Praksisdimensjonen har også en normativ effekt (ibid:73). Den dreier seg ikke bare om anvendelse av kunnskap i bestemte handlinger, men at disse handlingene er avhengig av et moralsk, politisk eller militærtaktisk skjønn. Grimen betegner profesjonskunnskap som teoretisk fragmentert, altså at det er liten eller ingen teoretisk integrasjon mellom dem (ibid:73). Dette forklarer han med at teoretisk refleksjon, eller forsøk på å søke teoretiske sammenhenger, er noe profesjonell yrkesutøvelse normalt ikke er innrettet mot. En annen grunn er at de fleste profesjonsutøvere befinner seg langt fra forskningsfronten innenfor de vitenskaplige disipliner som de forholder seg til. Selv om profesjonens teoretiske grunnlag skulle vært godt integrert, så vil praksis og kunnskap opparbeidet gjennom praksis spille en viktig rolle.

*"I profesjonskunnskap er de forskjellige elementene ikke primært bundet sammen av en omfattende teori, men av de krav som den praktiske yrkesutøvelsen stiller. [...] Det er den praktiske oppgavens karakter som bestemmer hvilke kunnskapselementer som er relevante å knytte sammen i en profesjons kunnskapsgrunnlag."* (Grimen 2008:74,84).

Et av spørsmålene i denne oppgavens problemstilling er hvilken rolle teoretisk kunnskap spiller i kadettens konstruksjon av profesjonsidentitet? Kåre Heggen mener det er en sammenheng. Profesjonsutøverens oppfatning av hvilken kunnskap som er viktig for å drive profesjonell fagutøvelse er en del av profesjonsutøverens profesjonelle identitet (Heggen 2005). Derfor blir relasjonen mellom kunnskapen som formidles i profesjonsutdanningen og dannning av profesjonsidentitet relevant.

Wackerhausen kobler profesjonell identitet til individets kognitive script (Wackerhausen 2002:58). Et script kan bestå i en internalisert prosedyre eller handlingsorientert guide i



---

relasjon til spesifikke situasjoner eller handlinger i praksis. Individets kognitive skript bestemmer hvordan individet skal handle i møte med praksis, dersom denne handlingen ikke er fastsatt av eksterne faktorer som for eksempel regler eller økonomi. Kognitive skript kan altså beskrives som interne mentale strukturer hos individet. Dersom vi sammenlikner de kognitive scripts funksjon, å fungere som en intern mental guide for individet, og Wackerhausens definisjon av profesjonsidentitet som noe som aktivt er med på å drive eller strukturere praktikerens praksis (se pkt 3.4.4), så er det en sammenheng. Wackerhausen mener at utviklingen av kognitive skript kan gjøres gjennom den kunnskap man tilegner seg gjennom profesjonskvalifiseringen, og at denne bidrar til danning av profesjonsidentitet (ibid:59). Heggen mener Wackerhausen bruker kognitive skript i en psykologisk betydning, men at det også kan forstås sosiologisk, som praksisrelatert kompetanse utviklet i et sosialt fellesskap (Heggen 2005:448).

### **3.5.2 Praksisfellesskap og forhandlinger om mening som grunnlag for identitet**

Etienne Wenger lanserte sin teori *Communities of Practice* i 1998 i boka med samme navn. Denne teorien har senere blitt stående som et viktig bidrag innenfor sosiokulturell læringsteori og teori knyttet til organisasjonslæring. Han definerer begrepet praksisfellesskap som: ”*Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.*” (Wenger 2004b). Wenger definerer et praksisfellesskap som en gruppe mennesker innenfor en virksomhet, der deres relasjon kan karakteriseres ved tre dimensjoner: *gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar* (Wenger 2004a:90). Disse tre dimensjonene kan tolkes som kriterier for å kunne defineres som det Wenger kaller praksisfellesskap. Hvis ikke kan man betrakte nærmest enhver gruppe som et praksisfellesskap, og konseptet blir dermed lite relevant som analytisk redskap (ibid:17). På den annen side kan det være problematisk å sette opp kriterier som er ment å karakterisere et fenomen som er så vanskelig å definere som et praksisfellesskap. Wenger selv påpeker at hans teori ikke nødvendigvis må tolkes etter strenge kriterier. ”... på den annen side ville det gjøre begrepet mindre brukbart at bebyrte det med en alt for restriktiv definition.” (ibid:145). Jeg velger å redegjøre for Wengers tre dimensjoner da jeg anser det som relevant i oppgaven, og for senere å argumentere for at det fellesskapet kadettene opplever i studiesituasjonen kan karakteriseres som et praksisfellesskap etter Wengers kriterier.

---

Wenger utdyper hva han legger i de tre dimensjonene. Med *gjensidig engasjement* mener han at individene i et praksisfellesskap må delta i et kollektivt prosjekt, og at dette er noe mer enn bare å tilhøre en virksomhet (ibid:91). En praksis eksisterer ikke abstrakt. Den eksisterer fordi mennesker er engasjert i dens handlinger og dens virksomhet. Handlingene defineres gjennom forhandlinger om meninger i fellesskapet. Medlemskap i praksisfellesskapet er derfor et spørsmål om deltagelse i disse forhandlingene, og de gjensidige forpliktelsene som eksisterer mellom medlemmene. Det er denne gjensidige forpliktelsen og dette engasjementet som definerer praksisfellesskapet. Det er altså en sterk relasjon mellom medlemmene i et praksisfellesskap. Samtidig sikrer relasjonene mellom medlemmene i praksisfellesskapet opprettholdelse av praksisfellesskapet over tid, altså det er en sterk grad av indre regulering. For å kunne utvise det engasjement som Wenger fremhever må individet gis tilgang til fellesskapet (ibid:92). Individet må betrakte seg som fullverdig deltager i det praksisfellesskapet han eller hun skal være en del av. Hvis ikke vil engasjementet ikke muliggjøres. Wenger sier at de innbyrdes relasjonene mellom medlemmene i praksisfellesskapet må ha sin opprinnelse i praksis, og ikke i en idealisert oppfatning av hvordan et praksisfellesskap skal være (ibid:94). Dette kan være med på å gi medlemmene en følelse av å ikke være fullverdige deltagere i fellesskapet, og engasjementet svekkes.

Med *felles virksomhet* peker Wenger på at virksomheten skal ha en felles hensikt, og at individenes forståelse av denne hensikten må være felles (ibid:96). Virksomheten er ikke felles i den forstand at alle mener det samme eller er enige i alle beslutninger som tas, men at den er et resultat av forhandlinger i fellesskapet. En felles hensikt må også betraktes i rammen av den virkeligheten som virksomheten eksisterer i. Denne virkeligheten kan bestå av betingelser for virksomheten, ofte gitt som ressurser eller begrensninger. Noen av disse betingelsene eller kravene er eksplisitt. Andre er implisitt, men ikke mindre viktige av den grunn. At en virksomhets praksis avgjøres av betingelser som ikke forhandles i praksisfellesskapet, men som kommer som krav eller betingelser fra virkeligheten, betyr ikke at virksomhetens handlinger ikke skapes av medlemmene. Det kan fremstilles som at virksomhetens handlinger er deres reaksjon på ytre betingelser, men fortsatt er det medlemmenes felles virksomhet.

Et praksisfellesskaps *felles repertoar* sier Wenger, omfatter felles rutiner, ord, metoder, symboler, idealer, historier eller handlinger,

---

*”... som praksisfellesskapet har produsert eller indoptaget i løbet af sin eksistens, og som er blevet en del af dets praksis. Repertoiret kombinerer både reifikative og participative aspekter. Det omfatter den diskurs hvormed medlemmer skaber meningsfulde udsagn om verden, så vel som den stil, hvormed de udtrykker deres medlemskabsformer og deres identitet som medlemmer.” (Wenger 2004a:101).*

Felles utøvelse av en virksomhet over tid skaper ressurser for meningsforhandlinger. Disse felles ressursene skaper referansepunkter og utgangspunkt for forhandlinger om mening i praksisfellesskapet. Dette kan også betraktes som en betingelse for det engasjement medlemmene av fellesskapet har i relasjon til hverandre.

Felles for alle dimensjonene er at det innenfor dem foregår forhandling om meninger. Wenger bruker begrepet meningsforhandlinger som betegnelsen på den prosess som gjør at vår opplevelse av verden og vårt engasjement synes meningsfylt (ibid:65). Vårt engasjement i praksis har visse mønster, og det er den gjentakende produksjon eller revisjon av disse mønstrene som gir oss opplevelse av mening. Meningsforhandlinger tar utgangspunkt i de handlingene vi gjør i praksis, eller de meninger vi har med det vi gjør. *”Denne forhandling forandrer derfor konstant de situasjoner, den gir mening, og påvirker alle deltagere. Forhandling av mening omfatter i den forbindelse både fortolkning og handling.”* (ibid:68) . Ordet forhandling er i hverdagspråket ofte forbundet med å oppnå enighet mellom mennesker, men enighet er ikke en betingelse i denne sammenhengen, det kan også bety at man tilpasser seg. Den sentrale betingelsen er at det gir mening. Forhandlinger om mening kan ta utgangspunkt i praksisfellesskapets felles virksomhet, men den kan også ta utgangspunkt i deltagerens forskjellige posisjoner (Nygren 2004:181). For eksempel kan den formelle lederen i et praksisfellesskap ha mye å si når det gjelder spørsmålene det forhandles om. Resultatet av slike forhandlinger kan på denne måten legge føringer for deltagerne både på et kollektivt og et individuelt nivå.

De tre dimensjonene plasserer Wengers konsept på et kollektivt nivå. Wenger berører dette eksplisitt, og sier at et av spørsmålene som bringer teorien ned på et individuelt nivå er spørsmålet om identitet (Wenger 2004a:169). Identitet er en personlig oppfatning, men Wenger setter denne inn i en sosial kontekst. Han sier at utvikling av identitet består i å forhandle meninger i forbindelse med våre opplevelser i rammen av et praksisfellesskap.

*”Begrebet identitet tjener som en akse mellom det sociale og det individuelle, således at de kan beskrives i forhold til hinanden. Herved undgår man en forenklet dikotomi mellom det individuelle og det sociale uden at eliminere forskellen” (Wenger 2004a:169).*

Han knytter med dette en sterk relasjon mellom individ og kollektiv, og jeg oppfatter denne relasjonen som nærmest endelig. Det som skal skille dem fra hverandre er et spørsmål om deltagelse kontra ikke-deltagelse (som tar subjektets perspektiv), eller inkludering kontra ekskludering (som tar praksisfellesskapets perspektiv). Manglende deltagelse fra et medlem eller sågar eksklusjon fra et praksisfellesskap tar vekk grunnlaget for vår opplevelse av mening, og vår opplevelse av å høre til i et praksisfellesskap. Dette betyr at individet må oppleve en deltagelse og inkludering i et fellesskap for at dette skal påvirke individets danning av identitet. Dette er muligens selvsagt, men det sier noe om individets opplevelse av tilknytning og forpliktelse til et praksisfellesskap, og dette finner vi igjen i det gjensidige engasjementet som definerer praksisfellesskapet.

Wenger trekker en klar sammenheng mellom identitet og praksis. Opplevelse av identitet i praksis er en måte å være i verden på (ibid:176). Engasjement i en bestemt praksis gir oss opplevelser av hvordan fellesskapet responderer til vårt engasjement, og det er dette som tingliggjør oss som deltagere i praksis og gir oss identitet. Dersom offiseren i en militær avdeling opptrer som sjefen og blir betraktet som sjefen av resten av troppen, da gir det han identitet som sjefen. Dette betyr at vår identitet dannes i nær tilknytning til praksis og det praksisfellesskap man er deltager i.

### 3.6 Oppgavens analysekategorier og analytiske nivå

I dette kapitlet har jeg redegjort for forskjellige syn og perspektiver på profesjonsidentitet, samt redegjort for hvordan profesjonsidentitet kan dannes. Kapitlet er ikke presentert med atskilte perspektiver som jeg kan trekke direkte videre i resten av oppgaven. I resten av oppgaven vil jeg returnere til oppgavens opprinnelige problemstilling, og de tre innfallsvinklene og spørsmålene jeg stilte i kapittel 1.2.

Jeg vil belyse hvordan kadettene danner profesjonsidentitet gjennom utdanningen på Krigsskolen, og de analytiske kategoriene jeg vil fokusere på er:

- 1) Profesjonen i en samfunnsmessig kontekst
- 2) kadettenes kunnskapsmessige orientering
- 3) betydningen av praksisfellesskapet.

Denne oppgavens empirisk analytiske fokus er på individnivå, men teorien viser etter min mening at dette nivået ikke kan betraktes uavhengig av det institusjonelle nivået. Litteraturen jeg har presentert viser at det er en relasjon mellom det institusjonelle, kollektive og individuelle nivå når man snakker om profesjonsidentitet. I oppgavens analyse vil jeg derfor drøfte hvordan det institusjonelle nivået gir premisser for individets utvikling av profesjonsidentitet, uten at dette er i konflikt med fokus på individ.

## 4. Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de metodologiske overveielser og valg jeg har gjort i arbeidet med denne oppgaven. I tillegg vil kapittelet gi en skjematisk fremstilling av hvordan jeg har samlet inn og behandlet oppgavens empiri. Kapittelet er en eksplisitt redegjørelse for oppgavens metodiske valg og begrunnelser. Dette er med på å øke oppgavens validitet, og den frembrakte kunnskapens reliabilitet (Kvale 1997:178). Jeg har også valgt å reflektere rundt positive og negative sider ved metoden, eller de valg jeg har tatt undervis, samt kommentere mine egne erfaringer og opplevelser som intervjuer og forsker. På denne måten ønsker jeg å vise et bevisst og kritisk forhold til mitt eget arbeid. Steinar Kvale beskriver intervjueren som forskningsinstrumentet innenfor denne typen kvalitativ forskning (ibid:91), og da vil trolig min selvforståelse også kunne bidra til andres vurdering av validitet og reliabilitet i oppgaven.

### 4.1 Valg av kvalitativ tilnærming og intervju som forskningsmetode

Valg av forskningsmetode henger sammen med oppgavens problemstilling, hvilke objekter som skal undersøkes og hvilken kontekst den inngår i (Alvesson & Sköldberg 1994, Denzin & Lincoln 2008, Kvale 1997). Oppgavens problemstilling er å se nærmere på den enkelte kadetts danning av profesjonsidentitet. Dette fenomenet betrakter jeg som en subjektiv prosess basert på den enkelte kadetts oppfatning av virkeligheten og den læringsprosessen han eller hun er igjennom i løpet av utdanningen. Til tross for at oppgavens analyse har avdekket enkelte fellestrekk eller sammenfallende oppfatninger hos flere kadetter, har oppgaven ingen ambisjon om å undersøke hvor utbredt en spesiell oppfatning er. Derfor har jeg ikke sett det som hensiktsmessig å vurdere en kvantitativ tilnærming til problemstillingen.

En kvalitativ tilnærming har ofte til hensikt å forstå et fenomen ut fra studiesubjektets perspektiv (Alvesson & Sköldberg 1994:10). Denzin & Lincoln legger følgende forståelse for kvalitativ forskningsmetode til grunn:

---

*”Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive material practices that makes the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews [...] recordings and memos of the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative research study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them.”*  
(Denzin & Lincoln 2008:4)

Sentralt i oppgavens problemstilling er å forsøke å få et innblikk i kadettene sine opplevelser av identitetsutviklingsprosessen. Jeg ønsker å få tilgang til deres livsverden, forsøke å fortolke og forstå fenomenet slik de ser det. Det er derfor naturlig å velge en kvalitativ tilnærming til problemstillingen. Kvale sier at det innenfor en hermeneutisk forståelse av det kvalitative forskningsintervjuet er meningstolkning som er det sentrale (Kvale 1997:40). Gjennom intervjuet får forskeren tilgang på informantens beskrivelser og opplevelser av det fenomenet forskeren er interessert i og dette danner utgangspunkt for forskerens tolking av informantens meninger.

Kvale beskriver det semistrukturerte intervjuet som *”... et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene”* (ibid:21,61). Intervjuet er godt egnet når man ønsker å forstå hvordan mennesker forstår fenomener i sin egen verden. Dette harmonerer godt med min tilnærming til problemstillingen, og jeg velger å samle inn empiri ved å bruke semistrukturert intervju.

## 4.2 Forskerens forforståelse

Sentralt i Denzin & Lincolns metodeforståelsen står forskerens fortolkning, og de peker på et metodisk problemområde jeg ønsker å omtale spesielt. Forskeren baserer sin tolkning og forståelse av forskningssubjektet på sin egen forforståelse (Denzin & Lincoln 2008:28, Kvale 1997:40). Man har tidligere antatt at forskeren klarer å beskrive forskningssubjektets erfaringer og opplevelser på en objektiv og presis måte, og at forskeren skal kunne få tilgang til forskningssubjektets indre liv gjennom gode kvalitative metoder (Alvesson & Sköldbberg 1994:160ff). Dette standpunktet har blitt møtt med kritikk. Forskerens blikk vil alltid være farget av forskerens forforståelse, formet ved f.eks språk, kjønn, kulturell tilhørighet, religion, utdanning, osv. *”There are no objective observations, only observations situated in the world*

---

*of – and between – the observer and the observed*” (Denzin & Lincoln 2008:29). Annen litteratur peker på andre forhold knyttet til forskerens posisjon. Hansons tese sier at all observasjon er teoriladet (Kvernbekk 2002:41). Med teoriladet observasjon menes at våre forkunnskaper i form av teoretisk kunnskap blir med oss inn i enhver forskning og enhver tolkning av empiri. Vi kan ikke forvente at det empiriske materialet taler fritt til oss. Både hermeneutikkens begrep om forforståelse og Hansons tese om teoriladet observasjon understreker at forskerens observasjoner og tolkninger ikke bare avhenger av fenomenet som undersøkes, men også av forskerens egne forventninger, oppfatninger og teoretiske kunnskap.

Jeg tilhører selv den militære profesjonen og var ferdig utdannet på Krigsskolen for tretten år siden. Siden det har jeg jobbet forskjellige steder i Forsvaret og nå jobber jeg ved Krigsskolen. Jeg har selv blitt utsatt for det fenomenet jeg ønsker å undersøke. Min evne til kritisk selvrefleksjon kan ha vært svekket av min forforståelse, noe som kan sees i sammenheng med min bakgrunn som offiser eller den analytiske posisjonen jeg antar som forsker (Bourdieu 1993:44). Et resultat av dette kan være at jeg søker etter de svarene jeg antar jeg vil finne, uten at dette nødvendigvis representerer fenomenet slik kadettene opplever dem (Kvernbekk 2002:68f). Eller at jeg har valgt en teoretisk tilnærming som har styrket min forforståelse, men som nødvendigvis ikke bidrar til at jeg forstår hvordan kadettene identitetsdanning foregår. Dette har jeg forsøkt å være bevisst under alle faser av arbeidet med oppgaven. Jeg har brukt veileder, medstudenter og andre forskere for å kommentere min empiri, og mine tolkinge kritisk. På den måten kan studiemiljøet og studiet ved PFI/UiO også betraktes som en del av min forforståelse. Jeg tar perspektiver og tolkninger som er innenfor rammen av det jeg har lært gjennom studiet, og som anerkjennes innenfor fagfeltet. Dette påvirker den analytiske posisjonen jeg tar som forsker.

Jeg har erkjent at min forforståelse er noe jeg ikke kan legge fra meg. Jeg kjenner konteksten på Krigsskolen, noe som fremheves av Kvale som en forutsetning for å stille relevante spørsmål. Jeg forstår språket kadettene bruker. Dette var nyttig i utvikling av intervjuguide, og under samtale med kadetter, som har et språk preget av den militære profesjonens egne uttrykk. Samtidig har jeg fått en annen forforståelse gjennom studiet på universitetet, og denne har trolig hjulpet meg i arbeidet med oppgaven, for eksempel gjennom økt evne til kritisk refleksjon eller til å ta andre analytiske posisjoner.



---

### 4.3 Valg av teoretisk tilnærming

Oppgavens problemstilling og valg av teoretisk tilnærming er gjensidig avhengige av hverandre. Valg av problemstilling forankres i et problemområde, et hull i eksisterende forskning, eller en interesse. Valg av teoretisk fundament henger sammen med hva man forventer å finne eller hva andre har brukt som teoretisk grunnlag i tilsvarende undersøkelser. Svakheten ved dette er at det teoretiske fundamentet begrenser hva man ser etter i oppgaven, og dermed kan man tolke og analysere data på en fordomsfull måte, basert på forforståelse og antagelsene samt det som passer med det teoretiske grunnlaget.

Denne oppgavens problemstilling har sitt utspring i en levende diskusjon i den militære profesjonen i dag, ikke minst på Krigsskolen. Spørsmål om hvordan den militære profesjonen skaper identitet hos sine yrkesutøvere er et aktuelt tema i Forsvaret. Denne debatten foregår samtidig med at Krigsskolen har lagt om studiene til et 3-årig bachelor studium som startet i 2005. I forbindelse med denne omleggingen har diskusjonen mellom teoretisk kunnskapsformidling og verdien av de praktiske arenaene gått blant kollegiet. Sommeren 2008 uteksamineres det første kullet fra den nye 3-årige Krigsskolen, læreplanene skal revideres, og Krigsskolen skal evalueres av NOKUT i de kommende årene. Dette er alle faktorer som har påvirket denne oppgavens fokus.

### 4.4 Utvikling av intervjuguide

Valg av kvalitativt forskningsintervju som metode var begrunnet i at jeg ønsket å få tilgang til kadettene opplevelser, refleksjoner og meninger. For å unngå at jeg som intervjuer skulle styre intervjusamtalen var det viktig for meg å stille så åpne spørsmål som mulig. Dette var spesielt viktig for at jeg ikke skulle stille spørsmål som bekreftet mine antagelser, noe jeg ville ha betegnet som en metodisk svakhet. Graden av åpenhet i spørsmålsstillingen ble en avveining opp mot faren for å ende opp med null-data, data som ikke sa noe om forskningsspørsmålet.

Innledningsvis besto intervjuguiden av to hovedområder som jeg ønsket å undersøke med tanke på identitetskonstruksjon; 1) teoretisk kunnskaps påvirkning og 2) praksisfelleskapets påvirkning. Kvale påpeker viktigheten av å gjennomgå teorien og forskningslitteraturen før

man starter å arbeide med intervjuguiden (Kvale 1997:53). Målet med dette er å oppnå en begrepsmessig og teoretisk forståelse av de fenomener man skal undersøke, men også for å kunne sikre at man tilfører ny kunnskap som bygger på tidligere forskning. I min tematiseringsfase studerte jeg litteratur innenfor profesjonsforskning, og som et resultat av dette la jeg til et tredje hovedområde; 3) profesjonens samfunnsmessige kontekst og påvirkning. Disse tre hovedområdene er intervjuguiden brukt opp rundt (se vedlegg 3).

I metodelitteraturen er det redegjort for forskjellige typer spørsmål som kan stilles i intervjuet (Kvale 1997:80, Kjær Jensen 1991:77). Min kjennskap til konteksten gjorde at jeg fokuserte på det Kvale kaller introduksjonsspørsmål direkte knyttet til aktiviteter eller mål for utdanningen. Informantenes svar ble deretter fulgt opp med oppfølgingsspørsmål eller med det Kjær Jensen kaller følelsspørsmål. Hensikten var hele tiden å forsøke å først stille så åpne spørsmål som mulig, for deretter forsøke å få tak i meningsinnholdet eller be informantene komme med beskrivelser av sine opplevelse ved hjelp av oppfølgingsspørsmål. Jeg valgte å innlede hver del av intervjuet med en setning om formålet med spørsmålene i den delen. Dette ble gjort for å skape et tematisk rammeverk for hver intervjudel, og for å rette fokus mot forskningsspørsmålet (Kvale 1997:74). En svakhet ved dette er at det kan øke graden av styring fra intervjuers side, og hemme informantens spontane reaksjoner. Den avsluttende delen av intervjuet var ment å være helt åpen slik at informantens refleksjoner skulle komme til uttrykk uten styring. I arbeidet med intervjuguiden hentet jeg inspirasjon fra intervjuguidene i to doktoravhandlinger der problemstilling og forskningsmetode grenset opp mot denne oppgaven (Solbrekke 2007:123, Tveit 2008:284).

Etter at utkast til intervjuguiden var ferdig møtte jeg en av instruktørene på Krigsskolen der vi diskuterte begrepsbruk, intervjuguidens progresjon og grad av styring. Min tilbakevendende bekymring var at min forforståelse styrte spørsmålsstillingen. I tillegg gjennomførte jeg et prøveintervju med en kadett fra avgangskullet. Kadetten var ikke en del av utvalget. Etter dette ble fire spørsmål tatt ut og noen spørsmål ble justert. Et diskusjonstema etter prøveintervjuet var hvorvidt begrepet ”profesjonsidentitet” skulle klarlegges for informantene før intervjuet, men dette besluttet jeg å ikke gjøre. Under gjennomføringen av intervjuene var usikkerhet knyttet til begrepet noe halvparten av informantene selv tok opp. De fant selve begrepet mange-fasettert og uklart.

---

Intervjuguiden (vedlegg 3) var ment som retningsgivende for intervjuet, og jeg fulgte den stort sett i alle intervjuene. Der informantene hadde svart på spørsmålene allerede valgte jeg ofte å gjenta spørsmålene i en litt annen form, enten for å verifisere min forståelse av informantens svar eller for å få fram konsistens i informantens svar gjennom intervjuet.

## 4.5 Utvalg av intervjupersoner

Trekking av utvalget i kvalitativ forskning må tilpasses forskningsspørsmålet og bør derfor ikke være tilfeldig (Lund 2002, Fog 1996). Utvalgsprosedyrer vil ha noe å si for forskningens overførbarhet. Jette Fog sier at ”*Valget av interviewpersoner hviler på kvalitative vurderinger og impliserer både teoretisk og empirisk viden. Givet at jeg har valgt mine interviewpersoner med omtanke og har gode grunde for mit valg, kan man tale om en kvalitativ ikke-statistisk representativitet*” (Fog 1996:203). Selv om verken forskningsspørsmålet eller metoden i denne oppgaven sikter mot å generalisere funnene, ønsket jeg til at utvalget av intervjupersoner skulle være så representativt som mulig. Jeg vil her redegjøre for den utvalgsprosedyren jeg la til grunn i undersøkelsen.

### 4.5.1 Utvalgsprosedyre

Undersøkelsens målpopulasjon (Lund 2002:126) betrakter jeg som alle offiserer som gjennomgår det militære profesjonsstudiet på Krigsskolen. Dette utgangspunktet for trekking av utvalg var lite egnet av flere årsaker, den dominerende årsaken var tilgjengelige ressurser. Jeg valgte derfor å dele inn populasjonen i undergrupper (Jacobsen 2000:159). Den første grupperingen ble gjort etter kriteriet *realiserbarhet*, der tilgjengelighet på informanter og ressurser var viktige faktorer (Kvale 1997:60). Som en følge av dette valgte jeg å fokusere på kadetter som gikk på bachelor studiet. Dersom jeg hadde inkluderte offiserer som tidligere var uteksaminert fra Krigsskolen ville jeg trolig fått et bedre grunnlag for å si noe om identitetsdanningen da disse hadde fått tid til å reflektere over utdanningen i retrospekt. Ulempen med et slikt utvalg er at disse offiserene trolig har fortsatt sin identitetsutvikling i møte med profesjonens praksis, og at dette kan være med på å forme de svarene de gir i intervjuet. I tillegg ville dette blitt et kostnadsspørsmål. Den neste grupperingen ble gjort etter kriteriet *relevans*, dvs. at informantene hadde relevant bakgrunn for å kunne svare på forskningsspørsmålet. Jeg ønsket empiriske data som hadde basis i en så stor del av bachelor

utdanningen som mulig. Derfor valgte jeg å fokusere på kadetter i avgangskullet på Krigsskolen. På intervjuetidspunktet er disse inne i sjette og siste semester av utdanningen. Avgangskullet har trolig erfaringer som representerer bredden av alle de aktivitetene som foregår under utdanningen, både de formelle og de uformelle. Det tredje kriteriet var *representativitet*. Dette kommer jeg tilbake til.

Etter å ha fastsatt hvilken undergruppe jeg ønsket å trekke utvalget fra søkte jeg Krigsskolen om å få gjennomføre intervjuene. Dette fikk jeg positivt svar på og videre koordinering mellom meg og intervjupersonene ble gjort gjennom kadettkompanisjefen. Jeg holdt en orientering<sup>8</sup> for alle kadettene i den hensikten å motivere flest mulig til å delta frivillig som intervjupersoner. Det deltok 32 av totalt 39 kadetter i avgangskullet på informasjonsmøtet. Å få flest mulig frivillige deltagere anser jeg som et viktig forskningsetisk prinsipp (NESH 2005, Kvale 1997). I tillegg antok jeg at dette ville sikre en best mulig respons under intervjuene. Det faktumet at Krigsskolen godkjente søknaden om intervju innebar i praksis at kadetter kunne beordres til å delta, noe jeg ønsket å unngå. Det meldte seg 10 frivillige til intervju. Av disse ble det plukket ut 8 intervjupersoner basert på følgende kriterier: 1) minst en skulle være kvinne, 2) kadetter med familie (gift/samboer/barn) skulle representeres, 3) kadetter med utenlandserfaring skulle representeres og 4) en spredning av militært erfaringsnivå før skolestart og alder skulle tilstrebes over utvalget. Kriteriene skulle sikre et mest mulig representativt utvalg av kadetter. Utvelgelsen ble gjort av kadettkompanisjefen uten min innblanding.

Med den informasjonen kadettene ble gitt på forhånd, deres mulighet til å stille meg spørsmål under informasjonsmøtet eller før selve intervjuet, informasjonsbrev til informantene (vedlegg 1), samt intervjupersonenes undertegning av samtykkeerklæringen (vedlegg 2), anser jeg at prinsippet om informasjon til de som skal undersøkes (NESH 2005:12) og prinsippet om informert samtykke (NESH 2005:13, Kvale 1997:67) å være innfridd. Jeg søkte personvernombudet ved Norsk Samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD) om å få gjennomføre undersøkelsen, og fikk tillatelse til å innhente empiri innenfor de rammene søknaden gav i februar 2008.

---

<sup>8</sup> Informasjon ble holdt 7. februar 2008 på Krigsskolen, og inneholdt kort om bakgrunn, oppgavens problemstilling og en kort redegjørelse for oppgavens teoretisk grunnlag slik den var før intervjuene. I tillegg ble innsamlingsmetode og behandling av intervjudata, samt regler for konfidensialitet og personvern gjennomgått.

---

## 4.5.2 Representativitet – et spørsmål om meningsmangfold

Jeg ønsket å trekke informanter som skulle være mest mulig representative for bredden blant kadettene. Jeg var opptatt av å få fram meningsmangfoldet. Dette ønsket jeg å sikre ved å fastsette de nevnte utvalgskriteriene. Jacobsen påpeker at de vi trekker er noen vi *tror* representerer bredden, men at vi ikke har noen garanti for at de faktiske er det (Jacobsen 2000:161). Det kan være andre variabler, eller personlige preferanser, som spiller en viktigere rolle enn de variablene jeg har valgt. Mine valg baserer seg på mine antagelser om at disse variablene er viktige for kadettene danning av profesjonsidentitet, samt studier av litteratur innenfor forskningsfeltet. I tillegg til utvalgskriteriene baserte jeg meg på frivillighet. En metodisk svakhet ved å basere seg på frivillighet er at dette kan ha bidratt til skjevhet i utvalget. Det er ofte de med størst engasjement eller klare meninger som melder seg frivillig. Disse er nødvendigvis ikke representative for populasjonen.

Ettersom verken oppgavens bakgrunn, problemstilling eller valg av metode har noen ambisjon om generalisering anser jeg utvelgelsen av intervjupersoner som tilfredsstillende for å belyse problemstillingen. Når jeg bruker begreper som *representativitet* eller *skjevhet i utvalget* er dette ikke fundert i en kvantitativ metodetradisjon, men et uttrykk for det meningsmangfoldet jeg har vært opptatt av å fange.

## 4.6 Gjennomføring av intervjuer

Opgavens emiriske data bygger på individuelle intervjuer med 8 kadetter fra avgangskullet ved Krigsskolen. Antall informanter ble gjort ut fra en vurdering av tilgjengelige ressurser på den ene siden og antallet som var nødvendig for å sikre en rimelig representasjon på den andre. 8 kadetter tilsvarer rett i underkant av 20 % av avgangskullet. Intervjuene ble gjennomført i et avskjermet klasserom på Krigsskolen, og hele intervjuet ble tatt opp på en digital diktafon. Det var naturlig for informantene å gjennomføre intervjuene på Krigsskolen, og dette var tilpasset informantenes øvrige skoleaktivitet i denne perioden. Før intervjuet fikk de utlevert informasjonsskrivet (vedlegg 1), og de signerte samtykkeerklæringen (vedlegg 2). Intervjuenes varighet var fra 1 time og 03 minutter til 1 time og 18 minutter.

Samtalen i et forskningsintervju er en interaksjon mellom to parter som ikke er likeverdige. Det oppstår en asymmetri i maktforholdet mellom intervjuer og informant der intervjuer

definerer samtalen, presenterer tema og styrer progresjonen (Kvale 1997:74). I mitt tilfelle kan denne asymmetrien ha blitt forsterket ytterligere ved at jeg er ansatt ved Krigsskolen og følgelig kan representere en autoritet overfor informantene. I tillegg kjenner informantene meg igjen fra undervisning i første semester for drøyt to år siden. Dette er en svakhet ved min metode. Valg av sted for intervju og at rammen rundt intervjuet var på informantenes premisser var gjort bevisst for å dempe deres oppfatning av meg som en autoritet. Jeg kunne valgt å sette bort selve intervjuet til andre for å redusere denne effekten ytterligere. Jeg valgte å gjennomføre intervjuene selv. Min styrke i intervjusituasjonen er min kjennskap til konteksten, noe som gjør meg i stand til å stille presise oppfølgingsspørsmål. Dette gjorde meg også i stand til å stille fortolkende spørsmål, slik at vi kunne dykke dypere inn i temaene som informantene tok opp underveis. I tillegg kunne jeg få verifisert min spontane fortolkning av det informantene sa i løpet av intervjuet (ibid:97). Kvale karakteriserer videre intervjuet som en kunnskapskonstruksjon der begge partene skaper mening og forståelse i felleskap (ibid:98). Han mener det derfor ikke er et metodisk problem å stille ledende spørsmål, nettopp fordi ledende spørsmål ofte er med på å avklare og konstruere mening i relasjonen mellom intervjuer og informant. Jeg forsøkte å unngå for mange ledende spørsmål i mine intervjuer i frykt for at informanten skulle føle seg tvunget til å svare det jeg ville høre, og nødvendigvis ikke det de mente. Min opplevelse og refleksjoner etter å ha gjennomført intervjuene var at min frykt var ubegrunnet. Min bakgrunn som offiser gjorde meg etter mitt skjønn til et bedre forskningsinstrument, så lenge jeg er klar over hvilken effekt jeg kan ha på informantene (ibid:91).

## 4.7 Bearbeiding og presentasjon av data

Etter gjennomføring ble intervjuene transkribert fra muntlige digitale opptak til skriftlig tekstform. Selve transkriberingsprosessen er starten på analysen, og metodiske valg knyttet til hvordan transkriberingen skulle gjøres var den første fortolkningen av dataene jeg gjorde. De digitale opptakene av intervjuet er allerede en dekontekstualisering av selve intervjusituasjonen (Kvale 1997:101). Transkribering er en ytterligere dekontekstualisering der engasjement, tonefall og tenkepause blir borte. Under intervjuet skrev jeg ned visuelle inntrykk av informanten som kroppsspråk, gestikulering eller bruk av ironi. Dette ble lagt inn i de transkriberte intervjuene sammen med angivelse av pauser, uvanlig tonefall eller annet som var viktig for å forstå meningsinnholdet.

---

Valg av metode for transkribering må gjøres ut fra forskningsspørsmålet og hvordan empirien skal analyseres (ibid:102-107). I denne oppgaven er det informantenes forståelse av sin egen livsverden som skal analyseres, og derfor blir meningsinnholdet i intervjuene viktig. Jeg valgte å transkribere intervjusamtalene til en litterær stil der meningsinnholdet kommer godt frem, men der for eksempel forsnakkelser som bygger oppunder en fortolkning av tvil hos informanten er tatt med. Selv om jeg har valgt en litterær stil har jeg valgt å legge teksten så tett opp til intervjusamtalen som mulig. Dette var mulig fordi intervjusamtalene var preget av få springende fremstillinger eller usammenhengende resonnementer. Det kan tolkes som at informantene var vant til å snakke om egne meninger og refleksjoner knyttet til egen utvikling og selvforståelse.

Under transkribering ble intervjuene anonymisert. Alle egennavn, stillinger, verv eller aktiviteter som direkte eller indirekte kan identifisere informantene er tatt vekk. Ifm anonymiseringen dukket det opp et problem knyttet til kjønnsvariabelen. Undersøkelsen hadde en kvinnelig informant, og enkelte av hennes uttalelser var det ikke mulig å anonymisere da dette gjenspeilet kjønns spesifikke forhold. Av hensyn til anonymitet har jeg ikke tatt disse delene av intervjuet med når jeg redegjør for funnene. Etter transkribering ble intervjuene sendt til informantene for kommentarer, presiseringer og godkjenning. Alle intervjuene ble godkjent av informantene.

I presentasjon av funnene i kapittel 5 har jeg brukt sitater fra de transkriberte intervjuene. Disse er sitert ordrett, med unntak av noen få der jeg har endret syntaks slik at sitatet fremstår grammatisk fornuftig slik det presenteres. Jeg omtaler alle informantene som "han" tross for at det også er en kvinne i utvalget. Dette er gjort av hensyn til anonymitet, men kan likevel betraktes som metodisk problematisk. Bakgrunnen for at jeg ønsket en kvinne i utvalget var ønsket om meningsmangfold. Selv om jeg anonymiserer hennes uttalelse ved å omtale henne som "han" kommer hennes meninger og opplevelser fram i intervjudataene. Dette mener jeg legitimerer valget om anonymisering. I presentasjonen av sitatene bruker jeg tre punktum (...) for å vise at informanten har tatt en pause eller hatt et brudd i setningsoppbyggingen. Der sitatet er satt sammen fra flere steder innenfor det samme spørsmålet er det indikert med klammer [...]. Jeg har ikke kvantifisert hvor mange som representerer de forskjellige synene jeg presenterer. Det at en informant ikke fremmer et syn i intervjuet betyr ikke at han eller hun ikke står for det synet.

## 4.8 Kvaliteten i kvalitativ forskning – metodekritikk

Ved bruk av kvalitativ metode søker man ikke etter absolutte sannheter eller kunnskap som skal kunne etterprøves av andre forskere på et senere tidspunkt. Den kunnskap som kommer fram som svar på forskningsspørsmålet må betraktes i lys av denne undersøkelsens tid, sted og personer. Kunnskapen i denne oppgaven må betraktes som konstruert mellom informant og forsker (Kvale 1997:98). Dette har betydning for hvordan jeg kan betrakte undersøkelsens validitet, generaliserbarhet og reliabilitet.

Begrepene validitet, generaliserbarhet og reliabilitet er utviklet innenfor en kvantitativ forskningstradisjon. Andre har utviklet et sett med begreper som trolig er bedre tilpasset kvalitativ forskning. Et eksempel på dette er Guba & Lincoln som bruker begreper som overførbarhet, troverdighet og pålitelighet (Guba & Lincoln 1998:213). Likevel velger jeg å bruke begrepene validitet, generaliserbarhet og reliabilitet da disse er gitt et relevant meningsinnhold av Steinar Kvale, som jeg bruker som hovedkilde for oppgavens metodekapittel.

### *Validitet*

Validiteten i forskningen kan forstås som om man undersøker det man tror man undersøker (Kvale 1997:165). Kvale påpeker at det finnes forskjellige måter å omgås validitetsbegrepet avhengig av hvilken forskningsmetode man arbeider innenfor. Innenfor den kvalitative forskningen hevder Pervin at validitet har å gjøre med ”*i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomener eller variabler som vi ønsker å vite noe om.*” (ibid:165). I denne oppgaven kan dette spørsmålet forstås som: I hvilken grad kan jeg være sikker på at de opplevelsene kadetten fortalte om i intervjuet sier noe om deres konstruksjon av profesjonsidentitet? Og i hvilken grad kan jeg være sikker på at min forståelse og tolkning av disse opplevelsene representerer kadettene konstruksjon av profesjonsidentitet?

Før gjennomføringen av intervjuene diskuterte jeg intervjuguiden med veileder og en ansatt på Krigsskolen. I tillegg gjennomførte jeg et prøveintervju med en kadett i avgangskullet. Dette kan ha bidratt til å øke validiteten på intervjuguiden ved at jeg var sikker på at det var sammenheng mellom problemstillingen, det teoretiske grunnlaget og spørsmålene. I tillegg sikret jeg at kadettene forsto spørsmålene. Dette kan ha bidratt til at kadettene svar reflekterer det jeg ønsket med intervjuene, nemlig svar på problemstillingen.



---

Om mine tolkninger av kadettenes meninger er valide kan kritiseres ut fra to forhold som har med min forforståelse å gjøre. På den ene siden kan min forforståelse betraktes som en styrke ved at jeg kjenner den konteksten intervjupersonen befinner seg i. Dette benyttet jeg blant annet ved å stille oppfølgingsspørsmål under intervjuet, eller jeg la fram min spontane tolkning slik at informantene kunne verifisere dem underveis. På den andre siden kan min forforståelse være en svakhet ved at mine tolkninger farges av mine egne opplevelser. Dette har jeg forsøkt å motvirke ved å bruke veileder, medstudenter eller andre vitenskaplig ansatte på PFI/UiO til kritisk gjennomgang og diskusjon av mine tolkninger. Kvale sier at diskusjon omkring egne tolkninger er med på å styrke validiteten (ibid:167f). Jeg vurderte også å la kadettene selv lese mine tolkninger av deres utsagn og kommentere disse. Dette ble ikke gjort av tidsmessige hensyn.

Enkelte ganger i arbeidet med analyse av oppgavens empiri har jeg funne meninger eller opplevelser fra kadettene som ikke umiddelbart passer inn i denne oppgavens teoretiske rammeverk. Et eksempel på dette er enkelte kadetters idealistiske holdninger som grunnlag for identitetsdannelsen (se pkt 5.4.4). Jeg har ikke ønsket å unnlate å trekke fram meninger som kan ansees som vesentlige for å forstå oppgavens problemstilling med den begrunnelsen at de ikke kan analyseres ved hjelp av oppgavens teoretiske grunnlag. Dette ville etter mitt skjønn ha svekket oppgavens validitet. Dette har fått meg til å stille spørsmål ved om oppgavens teori er tilstrekkelig til å belyse alle sider ved kadettenes identitetsdanning slik dette fremkommer i empirien. Etter diskusjoner med veileder har noen av disse meningene funnet en plass i oppgavens teoretiske rammeverk (se pkt 6.2 og 6.3). Andre meninger har jeg valgt å nevne i oppgavens avslutning som områder for videre forskning (se pkt 7.4). Dette viser at det finnes sider ved kadettenes identitetsdanning som ligger utenfor oppgavens problemstilling.

### *Generaliserbarhet*

Generaliserbarhet handler om hvorvidt de funnene jeg har gjort kan overføres til andre fenomener, andre steder, eller andre personer. Kvale skisserer flere forskjellige typer generalisering (Kvale 1997:160f). Ønske om statistisk generalisering er ofte en målsetning innenfor kvantitativ forskning der man benytter statistisk analyse av empirien. Dette er ikke relevant i denne oppgaven. Analytisk generalisering baserer seg på en analyse av forskjeller og likheter mellom fenomener med den målsetningen å kunne si noe om hva som kan skje i en

annen tilsvarende situasjon. Hvorvidt denne oppgaven kan si noe om identitetsdanning hos andre kadetter enn de jeg har intervjuet, mener jeg bør være opp til leseren å avgjøre. Mitt bidrag er å beskrive metode, funn og mine tolkninger så grundig at det gir leseren et utgangspunkt for å ta denne vurderingen selv.

### *Reliabilitet*

Reliabilitet har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre (Kvale 1997:164). Hvor pålitelige kan funnene sies å være? Kan denne oppgavens forskningsresultater reproduseres av en annen forsker på et senere tidspunkt? Reproduksjon er et ideal som vanskelig kan oppnås innenfor en kvalitativ forskningstradisjon. Kvale sier at forskerens eksplisitte redegjørelse for valg, metoder og kritiske refleksjon knyttet til forskningsprosessen bidrar til å styrke oppgavens reliabilitet (ibid:91). Dermed kan hele kapittel 4 betraktes som et forsøk på å styrke reliabiliteten. Jeg har redegjort for mitt arbeid og mine valg i arbeidet med oppgaven, og jeg lar det være opp til leseren å vurdere hvorvidt mine funn er reliable.

---

## 5. Presentasjon av funn og tolkninger

Med bakgrunn i de analytiske kategoriene jeg presenterte i kapittel 3.6 vil jeg presentere de mest sentrale funnene fra intervjuene, samt mine tolkninger av dette. Fremstillingen er strukturert etter de kategoriene jeg satte opp i kapittel 3.6. Jeg vil bruke sitater fra intervjuene for å belyse kadettene meninger.

### 5.1 Kadettene motivasjon og bakgrunn for yrkesvalg

Hensikten med den første delen av intervjuet er å kartlegge hvilken motivasjon kadettene har for å velge offisersutdanning og få deres synspunkter og forventninger til yrket i fremtiden. Mye av det som fremkommer i denne delen av intervjuet vil danne bakgrunn for hvordan resten av intervjuene kan tolkes.

#### 5.1.1 Frivillig tvang?

Kadettene motiver for å ta offisersutdanning varierer. Det motivet som peker seg ut er at mange kadetter søkte Krigsskolen fordi de opplevde å trives godt i jobben før Krigsskolen, og at de kunne tenke seg å utvikle seg videre innen det samme yrket. Likevel legger kadettene ulik betydning i det å trives. En kadett forklarer trivselen slik: ”*Jeg fikk tildelt mer ansvar og myndighet i den stillingen jeg hadde, og fikk litt smaken på det.*” (inf7:2). Andre trekker fram gode kolleger, varierte arbeidsoppgaver og et godt arbeidsmiljø. Kadettene uttrykk for trivsel, og at de blir gitt ansvarsfulle og utfordrende oppgaver, tolker jeg som et tegn på at de blir sett, og at de blir gitt oppmerksomhet av sine kolleger og overordnede sjefer. Dette gir en positiv opplevelse av mestring og motivasjon. En annen kadett sier:

*”... jeg trives veldig godt i Forsvaret... jeg fungerer fint, jeg føler at jeg gjør det bra, og dermed så føler jeg at jeg kunne fortsettet med det. Kompanisjefen min dro meg i tøylene, og mente at 'du må på Krigsskolen'. Og det synes jeg var veldig ålreit... ”(inf1:2).*

Kadetten sier selv at han føler at han gjør det bra. Den oppmerksomheten han blir gitt virker som en sterk ytre motivasjonen. Med bakgrunn i den beskrivelsen kadettene gir, og min kjennskap til kulturen i Hæren, er det trolig at unge og lovende befal blir dyrket fram og gitt

oppmerksomhet og ansvarsfulle oppgaver. En annen kadett trekker dette litt videre og sier: ”... grunnen til at jeg søkte KS var... frivillig tvang. Det var kompanisjefen som mer eller mindre beordret meg til å søke Krigsskolen.” (inf7:2). Å bli innkalt på kontoret til sjefen og fortalt at ’du skal søke Krigsskolen’, er et sterkt virkemiddel. Denne måten å rekruttere til Krigsskolen kan oppfattes som ”frivillig tvang” slik kadetten uttrykker det, samtidig oppleves det trolig som veldig motiverende for søkerne til Krigsskolen. Dette kan føre til at man søker seg inn på feil premisser, eller at de ikke ser alle konsekvensene av dette. Dette nevnes av enkelte kadetter, en av dem sa at ” ... når jeg først kom inn etter å ha søkt, var det lett å si ja!”(inf4:3). Andre kadetter uttrykker at konsekvensene som følger med valg av profesjonsutdanning har gått mer opp for dem etter hvert. Dette uttrykker de er et resultat av utdanningen. Dette vil jeg gå videre inn på i pkt 5.2.

En annen faktor for å velge offisersutdanning som kom fram i intervjudataene var kadettene ønske om mer kunnskap, erfaring eller egen personlig utvikling. Noen ser på det å ha Krigsskoleutdanning som en betingelse for å gjøre karriere i Forsvaret. Dermed kan kadettene ønske tolkes på bakgrunn av et ønske om å gjøre karriere, fremfor et genuint ønske om egen utvikling. Andre fremstiller det som en personlig målsetning, der motivet er forankret i selvfølelsen. En kadett forteller at han hele livet har satt seg tøffe målsetninger om ting han skal klare å mestre: ”Det å komme inn på Krigsskolen, det var på en måte en sånn milepæl. Da har jeg bevist at jeg duger til noe.”(inf2:2). Ønske om å vise at man duger til noe i andres øyne er også nevnt av en annen kadett.

*”Jeg så på Krigsskolen som noe særegent, det var de flinke som kom fra Krigsskolen, så når vi fikk ny troppssjef, så så jeg mer eller mindre opp til dem. Jeg var veldig ydmyk overfor dem. Og jeg antok at når jeg da kom tilbake fra Krigsskolen, så ville det være det samme overfor meg...” (inf1:2).*

Dette tolker jeg som at valget er motivert ut fra å bevise noe overfor andre. Man har behov for å bli bekreftet, eller å vise at man har mestret en stor utfordring. Å bli bekreftet overfor andre utvikler identiteten.

Å velge en profesjonsutdanning som Krigsskolen må kunne karakteriseres som et viktig valg for den enkelte. Utdanningen er intellektuelt, fysisk og psykisk krevende, den gir flere års pliktjeneste i etterkant og kadettene kan bli beordret til tjeneste i inn og utland. Derfor er det rimelig å anta at kadettene tok et bevisst og gjennomtenkt valg før de starter på utdanningen. Litteraturen viser at dette ofte er tilfelle for tradisjonelle profesjonsutdanninger (Heggen

2008:324). Denne antagelsen er verken bekreftet eller avkreftet gjennom intervjuene. En kadett sier ”... jeg har hatt en tanke om å gå Krigsskolen ganske lenge, helt siden jeg var ganske liten så har jeg hatt lyst til å gå Krigsskole. Så det var ikke helt på slumpetreff...”(inf6:2). Likevel er det flere kadetter som sier at bevisstheten rundt yrkesvalget har kommet som et resultat av utdanningen. En kadett sier: ”Men selve offisersyrket i seg selv, det tror jeg at jeg ikke hadde tenkt så mye igjennom før jeg startet på KS. Jeg tenkte litt på Forsvaret som helhet, men ikke om det å være offiser. Det er noe som har kommet etter hvert.” (inf5:3). Dermed fremstår valg av utdanning ikke som et resultat av et grunnleggende ideologisk standpunkt, familiære tradisjoner eller liknende. Dette understreker trolig at det er trivsel, opplevelser av å bli gitt oppmerksomhet og mestring av utfordringer som motivere til å søke Krigsskolen. Disse prosessene er forankret i individets ønsker, behov eller motivasjon, det jeg vil kalle en subjektorientering.

Krigsskolen markedsfører seg internt i Forsvaret og eksternt til samfunnet som Norges eldste og beste lederutdanning (Krigsskolen 2008b). Gjennom intervjuene var det ingen som nevnte eksplisitt at de søkte Krigsskolen for å få en lederutdanning. Det betyr *ikke* at de ikke mener at de får en lederutdanning, eller at de ikke ønsker lederutdanning. Men det betyr at på direkte spørsmål om hvorfor de valgte offisersutdanning på Krigsskolen, så nevner de andre ting enn det å bli utdannet som leder. Dette tolker jeg som at den lederidentiteten som Krigsskolen setter sentral i utdanningen, ikke er en identitet som står sterkt hos kadettene før de starter utdanningen. Dersom det bare var en lederutdanning de ønsket, så kunne de trolig søkt en annen utdanning for eksempel ved Norges Handelshøyskole. Det kan også tyde på at det er noe annet enn bare ’å være leder’ som betyr noe for deres valg. Trivsel gjennom å bli gitt ansvar og utfordringer er nevnt som et motiv. Et annet motiv som kommer fram senere er idealisme, og å gjøre noe for hverandre (se pkt 5.4).

### 5.1.2 Yrke for livet

Kadettene i utvalget ble spurt om de trodde de hadde valgt yrke for livet. Oppfatningene om dette var delt og ikke unaturlig var det få som svarte ubetinget at de trodde de hadde valgt yrke for livet. Den mest fremtredende grunnen til at de ikke trodde de hadde valgt yrke for livet er at offisersyrket har blitt lite familievennlig. Kadettene fremhevet spesielt den slitasten de har sett på kolleger, eller som de selv har opplevd, med beordringer til internasjonale operasjoner. En kadett sier at han tror at det å jobbe som offiser trolig er et mellomstadium,

gitt at det som står i styringsdokumenter om at man minst skal ha et år hjemme før man får ny beordring til utlandet blir normal praksis. Han sier: ”*Jeg blir med til utlandet jeg, det er ikke noe problem, men jeg har kjærring og unge. Det er ikke forenlig med å være så mye i utlandet. Jeg kan godt gjøre det, men det er de hjemme som får den verste støytten*” (inf4:3). Med dette signaliserer han et behov for å ha kontroll på eget liv. En nærmest betingelsesløs underleggelse av profesjonens behov og kontroll i en slik grad at det går utover hans familieliv, opplever han som ikke holdbart. Lojaliteten ligger hos familien, ikke hos profesjonen.

En annen kadett sier at han ser på valget av offisersyrket mer som valg av en livsstil enn en jobb. ”... *vi er statens ytterste maktmiddel, og det fører med seg en del krav og begrensninger for det personellet som tjenestegjør her.*” (inf8:4). Med dette tilkjennegir han at han har en bestemt rolle i samfunnet (se også pkt 5.2), og at han er forberedt på at det vil bli divergens mellom profesjonens krav og hans individuelle behov. I forlengelsen av dette sier han også at en offiser må kunne rettferdiggjøre den jobben de skal gjøre, både overfor seg selv og andre. På oppfølgingsspørsmål om hva han ville gjort dersom han ble beordret til et oppdrag (for eksempel i et land) som han personlig ikke mente var legitimt, svarer han:

”... *du kan selvfølgelig si at dette er noe jeg ikke har lyst til å være med på, og at jeg ikke er enig i den misjonen vi skal på nå. Men samtidig er det sikkert ikke første gang en slik situasjon oppstår, så da bør du gå en runde til med seg selv og erkjenne at slik er virkeligheten. Sånn er jobben min. Eller så må man finne noe annet å gjøre.*” (inf8:7).

Denne kadetten legger et mer pragmatisk syn til grunn. Han tilkjennegir en holdning der han er villig til å innordne seg profesjonens behov eller kollektive kontroll. Hvis ikke man underlegger seg den så er man uenig i profesjonens premisser og da må man finne seg en annen jobb. Hos denne kadetten ligger lojaliteten hos profesjonen, ikke hos han selv eller familien.

En annen grunn til at offisersyrket ikke er et valg for livet er i henhold til en kadett at: ”... *jeg har ikke noen målsetning om å gå ut, men jeg er åpen for det, dersom mine behov ikke blir dekket.*” (inf5:4). Kadetten fremhever sine individuelle behov som en grunn til å vurdere å slutte i Forsvaret. Dersom Forsvaret ikke innfrir hans behov så slutter han. Dette viser igjen en orientering mot at det er de individuelle behovene som er utslagsgivende, og ikke profesjonens krav og forventninger.

---

Jeg har forsøkt å tolke disse meningene opp mot hverandre. Noen kadetter har en sterk lojalitet mot profesjonen og de er forberedt på at det vil komme en lojalitetskonflikt mellom profesjon og individ på et tidspunkt. Da er de forberedt på å ta konsekvensen av dette. Andre kadetter har en sterk lojalitet mot familien, eller andre verdier, interesser eller behov i livet. Likevel har de besluttet å starte på Krigsskolen og utsette seg for denne interessekonflikten. Jeg mener det derfor er grunnlag for å mene at kadettene opplever en forpliktelse til profesjonens krav og forventninger. Dette har de vist gjennom handling ved å starte på Krigsskolen. En annen forklaring på at de utsetter seg for denne interessekonflikten kan være at kadettene selv ikke opplever det som en spenning mellom to hensyn. De ser ikke på det som motsetninger mellom profesjonens krav og forventninger, og deres individuelle behov. De kan trolig leve godt med begge deler.

## 5.2 Profesjonen i en samfunnsmessig kontekst

I den neste delen av intervjuet ønsket jeg å gå nærmere inn på hvordan kadettene ser på sin egen profesjon og hvordan de opplever denne rollen i relasjon til samfunnet. Forsvarets fellesoperative doktriner har definert Forsvarets rolle i samfunnet, men er dette en oppfatning som deles av kadettene? Jeg ønsket også å se på hvorvidt kadettene sin bevissthet knyttet til denne rollen har kommet gjennom utdanningen. Hvorvidt kadettene er objektorientert i sin profesjonsidentitet er en viktig del av dette.

### 5.2.1 ... statens ytterste maktmiddel

Den enkelte profesjonsutøvers opplevelse av identitet avhenger av at han eller hun klarer å se sin egen virksomhet i en større samfunnsmessig sammenheng (Fibæk Laursen mfl. 2005). Kadettene har en oppfatning av den militære profesjonen i en samfunnsmessig kontekst, og de ser på yrket som mer enn en vanlig jobb. En kadett fremhever militæret som ”... *statens ytterste maktmiddel*” (inf8:4) når jeg spør om kadetten tenker at yrket har en viktig samfunnsfunksjon. En annen sier: ” *Jeg føler at vi er en del av den’ forlengede arm’ for staten når de må bruke den*”(inf3:5). I dette ligger det en sterk forpliktelse til å underlegge seg statens kontroll. De forstår sin egen profesjon i relasjon til samfunnet som om de er underordnet samfunnets behov. Dette tolker jeg som en sterk objektorientering i forståelsen av sin egen profesjon og sin egen rolle som del av denne profesjonen.

En annen kadett svarer på det samme spørsmålet om han tror yrket har en viktig samfunnsfunksjon: *”Nei, egentlig ikke. [...] Når jeg ser på meg selv, så er ikke jeg offiser. Jeg jobber i Forsvaret, det er det jeg gjør. Jobben er en livsstil på en måte, men jeg ser ikke på meg selv som en offiser som har en eller annen stilling i samfunnet.”* (inf7:3). I dette ligger det også en forståelse av yrket som mer enn en egen vanlig ni til fire jobb, men innordningen under profesjonen er ikke like sterk som hos den forrige kadetten. Likevel ser han på yrket som en livsstil, altså mer enn en vanlig jobb. Han vedkjenner seg ikke at han *er* offiser. Som han uttrykker det, han bare *”... jobber i Forsvaret...”*. Han identifiserer seg med yrkesrollen, men betrakter den som noe han kan legge fra seg når han går hjem fra jobb. Likevel aksepterer han at han i denne rollen må underlegge seg profesjonens kollegiale kontroll. Senere i intervjuet sier den samme kadetten: *”Når jeg sier jobb så mener jeg... for noen er det et kall, for andre er det en åtte til fire greie. Jeg vil si at jeg beveger meg mot kallet... Jeg ser fortsatt på det som en jobb, men en jobb som krever noe ekstra.”* (inf7:5). Dette indikerer at han er villig til å underlegge seg profesjonens krav, og at overgangen mellom når han betrakter det som en vanlig jobb, en jobb som krever noe ekstra og et kall er flytende.

### 5.2.2 Opplevelse av samfunnsmessig legitimitet

Kadettene mener at Forsvarets og offisersprofesjonens posisjon og legitimitet i det norske samfunnet ikke er like sterk som den har vært, for eksempel etter annen verdenskrig. En kadett sier: *”... jeg har nok fått en større forståelse for det[profesjonens plass i samfunnet], men jeg har også fått en forståelse for at det er en større kløft mellom samfunnet og Forsvaret enn hva det har vært [historisk].”* (inf1:7). En annen sier: *” Det sivile har fjernet seg veldig fra det militære da. Det er lenge siden det var krig i Norge, og man skjønner ikke at man skal dra til Afghanistan.”* (inf2:5). Disse to sitatene danner et godt bilde av et gjennomgående tema hos kadettene. Som individer har de valgt en profesjonsutdanning som kvalifiserer dem til et yrke der den profesjonelle, kollegiale kontrollen fremstår sterk, og som et resultat av dette bør profesjonsidentiteten trolig ha en sterk objektorientering (se pkt 3.4 og 5.1). Dette er kadettene bevisst gjennom den praksis de hadde før de kom inn på skolen, samt at det fremkommer eksplisitt i Forsvarets styrende dokumenter (se pkt 2.1). Likevel opplever de at samfunnets legitimering av Forsvarets virksomhet og støtte til profesjonen debatteres i det offentlige rom for eksempel i massemediene. Det stilles spørsmålstegn ved Norges engasjement i Afghanistan og til bevilgninger til Forsvaret. Denne debatten påvirker



kadettene og svekker trolig grunnlaget for den sterke profesjonsidentiteten Forsvaret ønsker, og er avhengig av.

En kadett fremhever aksept for yrkesvalget hos venner og familie som særlig problematisk.

Han sier:

*”Det som er veldig vanskelig, det er å argumentere for hva jeg gjør, og hvorfor jeg gjør det til enhver tid... det er det jeg sliter litt med, i hvert fall overfor mine besteforeldre. Det gjør at det hadde vært så mye enklere å jobbe i en bedrift, som var på en måte legitim hos familien min også, og alle rundt meg. De fleste rundt meg er sivile og forstår jo ikke - og det gjør at jeg kanskje heller kunne jobbet i Røde Kors, eller noe sånt...” (inf1:5).*

Kadetten sier videre at det er utfordrende å velge et yrke som familie og venner ikke ser på som legitimt, eller der de stiller spørsmålsteget ved de tingene man må gjøre som en konsekvens av yrkesvalget: *”... her om dagen så var jeg nødt til å forklare farmora mi. Hun sa 'du skal ikke til Afghanistan du...?', så sa jeg at 'vet du farmor at det er egentlig ikke noe som er helt opptil meg' – selv om det er jo egentlig det da...” (inf1:5).* Det fremgår en sterk interessekonflikt mellom kadetten og kadettens familie i dette sitatet. Dette opplever han som en vanskelig balansegang, og det vil trolig kunne bidra til å svekke hans identitet som yrkesutøver. I tillegg sier kadetten tilslutt at det egentlig er opp til han selv. Han kan velge ikke å ta utdanningen, eller ikke fullføre den. Men likevel velger kadetten det, og signaliserer gjennom dette valget at han er villig til å akseptere den kollegiale kontrollen.

### **5.2.3 Samfunnskontekstens betydning for utvikling av profesjonsidentitet**

Utvikling av profesjonsidentitet har en forankring i selvforståelsen og om man kan betrakte seg selv som en del av en profesjons kollektive identitet. Alle kadettene i utvalget opplyste at bevisstheten rundt egen rolle, og forståelse av sin egen profesjon, har utviklet seg i løpet av utdanningen på Krigsskolen. De sa videre at denne utviklingen var relatert til studiet. Dette tyder på at det har foregått en utviklingsprosess hos kadettene, at de i større grad enn tidligere kan sette offisersprofesjonen inn i en samfunnsmessig kontekst, og at de har utviklet en personlig bevissthet i forhold til eget profesjonsvalg.

To av kadettene fremhevet den økte bevisstheten i profesjonsforståelsen som *”... negativ”* (inf1:7, inf6:6). De sier at deres profesjonsforståelse har økt, men at de samtidig har blitt mer

klar over at det sivile samfunnet ikke ser det på den samme måten. På mitt spørsmål ”Tenker du at yrket ditt har en viktig samfunnsfunksjon?” svarer en av kadettene:

*”Ja, det kan hende at jeg tenker det, men jeg føler ikke at andre tenker det. Og da blir det sånn at vi ikke føler at vi har det heller... Jeg kan godt sitte hjemme og tenke at min jobb kan være veldig viktig i en nasjonal sammenheng, men jeg tror ikke resten av samfunnet ser på det på samme måte.” (inf6:5).*

Jeg tolker dette til at en økt bevissthet hos disse kadettene har ført til en redusert følelse av forpliktelse opp mot profesjonen. Dette er en konsekvens av at de opplever at profesjonens rasjonale har svekket samfunnsmessig legitimitet gjennom for eksempel diskusjoner i massemediene. Etter min mening vil dette trolig svekke det grunnlaget som den individuelle, profesjonelle identiteten skal bygges på.

Til tross for at noen kadetter opplever utviklingen som *negativ*, så opplever kadettene en økt bevissthet sammenliknet med det de hadde før studiet. Dette tyder på at utdanningen har bidratt til kadettene danning av profesjonsidentitet. Funnene tyder også på at utdanningen ikke kan betraktes isolert fra samfunnet for øvrig, og at profesjonens samfunnsmessige knytning bidrar til danning av identitet.

## 5.3 Kadettene kunnskapsmessige orientering

I denne delen av intervjuet ønsket jeg å gå nærmere inn på hvordan kadettene betrakter profesjonens kunnskapsfelt, og fokuset er spesielt rettet mot kadettene oppfatning av teoretisk kunnskap. Hvordan teoretisk kunnskap bidrar til konstruksjon av profesjonell identitet varierte mellom kadettene. Funnene som presenteres er ment å gi et bilde av de spenningene og variasjonene som ligger i datamaterialet.

### 5.3.1 Teoretisk kunnskap – en nødvendighet?

Kadettene beskriver i intervjuene noe som kan tolkes som en spenning mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Mange betrakter de viktigste kunnskapene en offiser må ha som typisk praksisnær kunnskap eller som praktiske ferdigheter. En kadett uttrykker det slik:

---

*”Umiddelbart forbinder jeg teoretisk kunnskap med kunnskap om forskjellige kapasiteter[f.eks spesiell militær avdeling], militære våpen, effekter og anvendelse, og hvordan man vurderer terreng, bruker terrenget opp mot fiendens situasjon og egen situasjon, og sånne ting.” (inf3:9).*

De fagene kadetten snakker om er nært knyttet til anvendelse i profesjonspraksis. Pensum i disse fagene er i hovedsak manualpreget og kunnskapen er konkret. Et annet emne som trekkes fram er krigshistorie. Krigshistorie er et emne som bruker fortellinger og historisk analyse av operasjoner som sentralt i undervisningen. Abstrakt teoretisk kunnskap er det få som eksplisitt trekker fram, og de som gjør det beskriver det som perifert. En kadett sier:

*”... teoretisk kunnskap som f.eks kulebaner i militærteknologien [terminal ballistikk] er også viktig, men det bygges mer utenpå, tror jeg. [...] Som troppssjef så tror jeg det er de tingene som er gripbar som er viktigst.” (inf3:10).* Dette tyder på at kadettene vektlegger fag som har en praktisk orientering når de snakker om fag de liker, og fag de ser på som nyttige i utdanningen.

En kadett sier om en offisers egenskaper at: *”... han må være intellektuell...”(inf1:8).* En annen kadett utdyper dette.

*”Jeg tror en god offiser i dag er avhengig av å ha en mye mer akademisk tilnærming til det å være i militæret. [...] Trusselbildet har endret seg, konflikter har blitt mer komplekse, og det har ganske mye å si for hvordan offiseren må endre seg. Evnen til å kunne være selvstendig, ha analytiske evner. Det tror jeg er mye sterkere nå enn før.” (inf2:7).*

Dette kan tyde på at kadettene betrakter den analytiske evnen som følger med studier av abstrakt teoretisk kunnskap som relevant for å håndtere morgendagens konflikter. De omtaler ikke eksplisitt verdien av mer abstrakt teoretisk kunnskap, men beskriver verdien av en analytisk evne som relevant. Dette kan tyde på at kadettene også ser på mindre praksisnær teoretisk kunnskap som relevant i utdanningen, men at de ikke ordlegger seg direkte om dette.

Noen kadetter holder personlige karaktertrekk opp som viktigere enn kunnskap for å bli en god offiser. Kadettene fremhever egenskaper som *”evne til å se den enkelte” (inf3:8)*, være omgjengelige, skape tillit, eller ansvarsglede som helt sentralt. Dette er egenskaper som jeg kategoriserer som sosiale ferdigheter eller som personlige karaktertrekk.

### 5.3.2 Kunnskap som grunnlag for identitet

Jeg har tidligere vist at kadettene fremhever den praksisnære kunnskapen som mest nyttig i utdanningen. Den praksisnære kunnskapen beskriver kadettene også som den type kunnskap de liker best. Likevel trekker kadettene opp et skille mellom den teoretiske kunnskapen de anser som mest nyttig og den kunnskapen de beskriver som viktigst for å bli en god offiser, eller den kunnskapen som danner grunnlag for deres profesjonelle identitet. En kadett sier om faget historie, strategi og politikk (HSP):

*”Det vi lærer om hva som skjer i dag, og det som har skjedd gjennom historien, for eksempel på Balkan, det synes jeg er viktig å vite noe om. Fordi du kjenner igjen mange situasjoner før de oppstår, eller du har et bilde på situasjoner som kan oppstå, før de oppstår.”(inf4:9).*

Dette kan tyde på at han betrakter verdien av denne typen kunnskap som høy, men på en annen måte enn den praksisnære kunnskapen. Denne kunnskapen gjør han i stand til å forstå eller forutsi situasjoner som oppstår. Videre sier han ” ... du forstår veldig mye mer etter å ha vært gjennom timene i HSP om hvorfor vi er der vi er og gjør det vi gjør. Og det er veldig greit når du skal diskutere både med de hjemme og i misjonsområdet, at du har den kunnskapen.” (inf4:9). Her trekker han fram at kunnskapen gjør han i stand til å diskutere både hjemme og i misjonsområdet. Dette tolker jeg som et uttrykk for at han opplever at kunnskapen bidrar til noe mer enn kun å gjøre jobben i en praktisk forstand. Kunnskapen går dypere enn jobbens praktiske handlinger. Han kan gjennom diskusjon rettferdiggjøre sine egne valg, eller profesjonens valg, overfor familie, venner og samfunnet hjemme. Dette skaper et grunnlag for hans identitet. I tillegg gir dette han en styrke i misjonsområdet hvor kunnskapen gjør han i stand til å se helheten på en bedre måte, være forutseende og opptre mer profesjonelt. Han betrakter denne kunnskapen som dypere, og den representerer trolig en mer fundamental forankring for den profesjonelle identiteten enn den praksisnære kunnskapen.

Den kunnskapen kadettene beskriver som viktigst og mest identitetsdannende er altså en type kunnskap som kan karakteriseres som lite praksisnær. Som eksempel på dette trekker kadettene fram historie, strategi og sikkerhetspolitikk (HSP) og tverrkulturell kommunikasjon (IC). En annen trekker fram engelsk på spørsmål om hvilke fag som bidrar til identitetsdanning: *”Engelsk er faktisk mye med på det, fordi det tar opp veldig mange relevante tekster. Om han Ismael, han barnesoldaten for eksempel. [...] Det synes jeg er med*

på å påvirke meg som offiser, det går på holdninger, holdningsbygging.” (inf1:12). Kadetten bruker engelsk som eksempel, ikke på grunn av engelsk som språk, men på grunn av innholdet i de tekstene som er på pensum. Eksemplet om barnesoldaten kan tolkes som å være praksisnært, men det er likevel abstrakt i forhold til de situasjonene kadettene på Krigsskolen normalt har erfaringer fra. Hoveddelen av tekstene i engelsk bygger opp under kulturell forståelse eller internasjonal sikkerhetspolitikk, innhold jeg vil karakterisere som abstrakt.

Taktikk og operasjoner kan betraktes som et av de tyngste fagene på Krigsskolen<sup>9</sup>. Det var ingen kadetter i utvalget som eksplisitt nevnte dette faget som bidragsyter til deres danning av profesjonsidentitet. Dette til tross for at taktikk og operasjoner kan betraktes som det faget som ligger nærmest den militære profesjonens rasjonale. Dette vil jeg komme tilbake til i analysen av funnene.

### 5.3.3 Ledelse - teoretisk kunnskap eller danning av lederidentitet?

Krigsskolen beskriver seg selv som en lederutdanning og jeg redegjorde i kapittel 2.2 for hvilken sentral plass ledelse og lederutvikling har på Krigsskolen. Kadettene har et delt syn på ledelse. På den ene siden betrakter de ledelse som et kunnskapsområde, på den andre siden betraktes det som en praktisk aktivitet. De skiller mellom de to. Kunnskapsområdet karakteriserer kadettene som abstrakt og de opplever det til tider fjernt fra deres profesjonelle hverdag. Dette forklarer de med at teorien i hovedsak bygger på sivile teorier og modeller. Denne delen av ledelsesfaget har kadettene lite til overs for, og noen uttaler seg eksplisitt negative til denne delen av utdanningen. En kadett sier:

*”Jeg vil si at ledelsesfaget burde gjort det [bidratt til profesjonsidentitetsutvikling], men jeg vil si at det gjør det absolutt ikke. Ledelse, eller lederskap som fag har ikke vært noe rett og slett, det har vært utrolig dårlig. Det som har bidratt til det må være [...] det har vært i forbindelse med forberedelser og evaluering av øvelser. Gjennomføring av den lederutviklingssaken har bidratt til dette.” (inf7:11)*

Som nevnt tidligere i oppgaven er lederutviklingen den arenaen der teorien fra ledelsesfaget blir satt i en praktisk ramme (se pkt 2.2.2). Det burde derfor vært en relasjon mellom ledelse

---

<sup>9</sup> Å betegne et fag som tungt kan betraktes som en normativ påstand. Påstanden begrunnes med at faget har flest studiepoeng og er inkludert i flest moduler i løpet av utdanningen. Faget er gjennomgående alle tre år på skolen, det praktiseres på alle feltøvelser, og det deles ut bestemannspremie i faget.

---

som fag og lederutvikling som praktisk arena. Kadetten uttrykker seg negativt og positivt til det samme faget i det samme resonnementet. Dette kan tyde på at kadetten ikke ser på ledelsesfaget og lederutvikling som to sider av samme sak, slik skolen betrakter det.

Lederutvikling fremheves av kadettene som en aktivitet som i stor grad bygger opp under deres identitet. Tidligere har jeg hevdet at den praksisnære kunnskapen (f.eks kunnskap om våpen) blir ansett som mest nyttig, men at det er den abstrakte kunnskapen (f.eks sikkerhetspolitikk) som trekkes fram som best grunnlag for identitetsutvikling. I forhold til ledelsesfaget kan det se ut som det er motsatt. Lederutviklingen blir fremhevet som identitetsutviklende, mens den abstrakte kunnskapen om for eksempel ledelsesmodeller blir ansett som lite relevant. Dette kan tyde på at kadettene ikke klarer å identifisere seg med en ledelsesmodell som blir presentert i en sivil kontekst, mens den samme modellen praktisert i en militær kontekst blir verdsatt som viktig. Det er trolig ikke noe motsetningsforhold mellom praksisnær/konkret og praksisfjern/abstrakt kunnskap med hensyn til hva kadettene anser som identitetsutviklende. Det som er avgjørende er at de kan relatere kunnskapen til profesjonens praksis.

Ledelse som fenomen, og fokuset på lederrollen, blir tatt opp av kadettene i alle deler av intervjuet. Ledelse og lederen som ideal står sterkt i kadettenes bevissthet. Dette kan tyde på at lederutvikling som dannelses- og identitetsprosjekt står sterkt hos kadettene. Ettersom dette blir tatt opp i forskjellige sammenhenger knyttet til identitet kan det også tyde på at kadettene betrakter ledelse eller lederutvikling som mer enn et fag, og at det derfor blir snevert å betrakte ledelse slik jeg legger opp til ved å plassere det under denne overskriften i oppgaven.

### **5.3.4 Feltøvelser og mestring som bidrag til utvikling av profesjonsidentitet**

”Øvelser!” (inf2:11) Det siste spørsmålet i denne delen av intervjuet var om kadettene trodde at teoretisk kunnskap bidro til å utvikle deres profesjonsidentitet. En kadett svarer at han tror teoretisk kunnskap ikke gir noen bidrag til hans danning av profesjonsidentitet. Det som bidrar er:

*”Øvelser!... det er når jeg har gutta der, og sitter i teltet og fyrer primus og reflekterer litt for meg selv. Det er liksom da jeg tenker at dette faktisk er viktig, [...] man får en sånn liten nasjonal stolthet. At man har valgt noe der man blør litt for landet.” (inf2:11).*

Kadetten trekker fram feltøvelser som den aktiviteten som han opplever utvikler profesjonsidentiteten hans. Svaret hans peker ikke mot et fag eller en kunnskap i tradisjonell forstand slik spørsmålet var ment å peke på. I intervjuene var det flere som svarte at profesjonell identitet ikke utvikles primært gjennom kunnskap, men gjennom aktiviteter og handlinger knyttet til kunnskapen. De feltøvelsene som gjennomføres, representerer den arenaen der kadettene kommer nærmest profesjonens praksis, og dette understreker trolig min tolkning av at praksisnær kunnskap, og aktiviteter som ligger nært praksis bidrar til identitetsutvikling.

På det sammen spørsmålet svarer en annen kadett noe av det samme, men han vektlegger mestringen han opplever gjennom denne aktiviteten:

*”Jeg tror det er mest den mestringsbiten, for der har du det med å få til store utfordringer som andre ikke [mestrer]... Det er vinterøvelsen, og stridskurset, og de strabasene der da. Fordi når du er ferdig med det, så får du den lille ekstra følelsen av å være spesiell [...] en sånn ekstra flyt som gir positiv pay-off i yrket. Du vet at du kan stå løpet ut.”(inf3:13)*

Kadettene beskriver mestring som noe som står sentralt for å skape identitet, og de trekker fram fallskjermhopping, stridskurs og annen aktivitet som kjennetegnes ved at kadettene presses på sine individuelle grenser for hva de fysisk og psykisk klarer å mestre. Mestring av fysisk og psykiske utfordringer gir kadettene en individuell følelse av å kunne håndtere de situasjonene de kan bli utsatt for i yrket, de ”kan stå løpet ut” som kadetten beskriver det. Kadetten trekker også fram den effekten dette har overfor andre. Han beskriver det som om han får en ”følelsen av å være spesiell” overfor andre. Dersom du har gjennomført Krigsskolen så vet andre at du har mestret noe vanskelig, ettersom denne aktiviteten er obligatorisk (Krigsskolen 2008). Det gir trolig en følelse av å være spesiell, som skaper identitet.

Mestringsaktivitetene innebærer en stor grad av samarbeid, det vil si at det er kollektivets innsats som gjør at gruppen mestrer oppgavene. En kadett sier:

*”... når jeg skal ut og jobbe [etter Krigsskolen] så skal jeg jobbe som et team. Det gjør vi ikke her på Krigsskolen. Den eneste gangen vi har det var på hoppekurset - kullet var totalt forandret etter hoppekurset. Vi var faktisk en spleiset gjeng, det samme etter stridskurset, det samme etter ting vi har opplevd sammen og ting vi har gjort ilag, og arbeidet mot et mål sammen. Da har vi endret adferd, og så går det en stund etterpå før vi går tilbake til å være egosentriske og litt sånn ”meg og mine og mine karakterer”. (inf1:11)*

Kadettens opplevelse av mestring er koblet opp mot samhold og arbeid i team. Denne koblingen kan forstås som at identiteten han utvikler har en nær relasjon til kollektivet. Det kan også bety at utdanningen ved Krigsskolen ønsker å legge til rette for en kollektivt betinget identitet. Som individ vil kadettene ikke mestre like mye som man gjør som kollektiv, og dette bygger oppunder en kollektiv profesjonsidentitet som profesjonen er avhengig av. Dermed skaper utdanningen en betingelse for kollektiv identitetsutvikling som er med på å oppheve grensen mellom individ og kollektiv.

### 5.3.5 Tyngde og trygghet

”Det må være kunnskap som gir meg tyngde som troppssjef.” (inf1:9) svarer en av kadettene på spørsmålet om hva slags teoretisk kunnskap som er viktig for å bli en god offiser. I intervjuet bruker flere kadetter metaforer for å beskrive den rollen teoretisk kunnskap har for deres profesjonelle identitet. *Tyngde* er en beskrivelse, *trygghet* er en annen. Hvordan kan en slik metafor forstås? Kadetten utdypet det på denne måten:

”... når jeg snakker med folk som ikke har gått Krigsskolen, de er like gamle som meg og jobber på det samme stedet som jeg jobbet, så merker jeg at vi er på to forskjellige plan av og til. Jeg sitter med en hel masse argumenter, men det er ikke vits å komme med dem, fordi det er ikke sikkert de har innsikt nok til å skjønne hvorfor jeg argumenterer som jeg gjør. Jeg føler at jeg har fått en mye mer helhetsoversikt, og mye bedre forståelse, etter å ha hatt en god del teori.” (inf1:13).

Dette kan tyde på at den teoretiske utdanningen har gitt en merverdi utover å lære dem det som trengs for å utføre profesjonens praktiske handlinger. Min forståelse av disse metaforene er at kadettene gir uttrykk for sin egen opplevelse av (teoretisk) oversikt. Gjennom teori har de utviklet en evne til å konstruere sammenhenger og løsninger som ikke baserer seg på gjenkjenning av tidligere kunnskap eller praksis. Dette gir dem en visshet om at de klarer å håndtere situasjoner som de ikke har stått i eller lest om. En kadett relaterer dette til teoretisk kunnskap: ”På en eller annen slags merkelig måte, så får du et overblikk – det er kanskje det som gjør at jeg tror det er viktig med de teoretiske kunnskapene jeg nevnte.” (inf6:10) Denne selvfølelsen danner grunnlag for en følelse av å mestre de utfordringene som de i dag ikke kjenner innholdet i, men som de vet at kommer. Jeg tolker det som et uttrykk for at kadettene opplever de har et faglig grunnlag som deres profesjonelle identitet kan forankres i.



## 5.4 Betydningen av praksisfellesskapet

I neste del av intervjuet ønsket jeg å se nærmere på hvordan kadettene utvikler profesjonsidentitet i samarbeid med de andre kadettene, instruktørene eller i praksis. Hvordan påvirker fellesskapet kadettens utvikling av profesjonsidentitet? I intervjuene tok jeg utgangspunkt i at Krigsskolen har definert lederutvikling som en viktig aktivitet for identitetsutvikling (se pkt 2.2), og at lederutviklingen blir betraktet som en individuell prosess der profesjonens og kollektivets påvirkning er sterk. I denne delen av intervjuet ble det derfor viktig å se om dette premisset stemte med kadettens opplevelse av virkeligheten. Ville de oppleve en sterk, institusjonell regulering av deres identitetskonstruksjon?

### 5.4.1 Deltagelse i et felleskap

Kadettene opplever seg som del av et miljø eller et fellesskap på skolen. En kadett sier: *”Vi prøver å dra i samme retning alle sammen.”*(inf4:14). Kadettene beskriver læringsmiljøet som godt. Det er til dels hardt og konkurransepreget, men likevel inkluderende. En kadett fremhever at det forventes at man deltar i skolemiljøet, men også i det sosiale miljøet utenom den formelle utdanningen: *”Det sosiale er viktig, og her får du en kløft [mellom de som deltar og de som ikke deltar]. Det ender opp med at de som driver med det sosiale gjør veldig mye arbeid, og så blir det murring.”* (inf1:15) Kadetten gir inntrykk av at det går an å unnlate seg fra å delta, men at dette ikke blir sett på som populært. En annen kadett gir uttrykk for at det ikke alltid er like lett å bli akseptert som del av miljøet, og at man til tider må jobbe hardt for det: *”Miljøet er litt hardt. Man måles hele tiden, og må være på toppen av seg selv. Og når en ikke er det, så merker man det veldig tydelig. Jeg har merket det selv et par ganger, og vet om flere som har hatt den sammen opplevelsen. Og de gangene, så er det ikke så... det føles ikke så bra.”* (inf3:15). I dette forstår jeg at det ligger en forventning om deltagelse, samtidig som det ligger en forventning om å prestere. Dette kan tolkes som at miljøet forventer engasjement, og at dette engasjementet er en så sterk forventning at det ikke kan betraktes som frivillig. Deltagelse og engasjement i fellesskapet er en del av kollektivets forventning til den enkelte.

En annen kadett sier han opplever friheten som stor så lenge man deltar og holder seg innenfor noen grenser: *”... nå synes jeg det er rimelig stor takhøyde for hva man kan si og hva man kan gjøre... men selvfølgelig innenfor visse grenser da.”* (inf8:14) Disse grensene er

---

trolig definert av fellesskapet, og de er trolig også definert som kollektive rammer som den enkelte kadett må holde seg innenfor. Hvem som definerer disse grensene skal vi se nærmere på.

Fellesskapet består enten av formelle grupper nedsatt for å jobbe med fag eller bestemte prosjekter, eller det er ad-hoc grupper som springer ut av felles interesser eller vennskap. Noen kadetter fremhever at de opplever et godt og kollegialt forhold til instruktørene og veiledere på skolen. En kadett sier: *”De [instruktørene og veilederne] har mere kunnskap, og de har også en veldig klar forståelse for hva de selv står for, og de verdiene og holdningene er ofte veldig sunne da, i mine øyne. Et sunt menneskesyn, de er ikke dømmende.”* (inf2:13). At kadetten beskriver instruktørenes holdninger som sunne og at de ikke er dømmende, kan tyde på at han opplever han blir behandlet likeverdig av instruktørene og veilederne. Kadetten opplever å bli sett på som en kollega, og dette er etter min mening en viktig premiss for å føle seg som en fullverdig deltager i et praksisfellesskapet.

En annen kadett uttrykker hvem han mener utgjør praksisfellesskapet og hvem han egentlig føler forpliktelse til: *”... vi gjør det på vegne av folket, det er vel den formelle eller offisielle måten å se det på. I dagliglivet gjør vi det vel mer for hverandre, hvis du ser forskjellen.”* (inf8:4). På oppfølgingsspørsmål om hva han mener med *hverandre* svarer kadetter: *”... det er ikke nødvendigvis slik at det er Forsvaret eller samfunnet jeg jobber for. Da er det deg selv, og de tre du har nærmest deg, de du har personlige relasjoner til, som blir det viktige.”* (inf8:5). Kadettens utsagn kan tolkes som et bilde på den opplevelsen av relasjoner og sterke forpliktelse kadettene føler for hverandre. Det dannes praksisfellesskap i små grupper av kadetter eller blant kadetter, instruktører og veiledere. Forventninger om et sterkt gjensidig engasjement ligger sterkt i praksisfellesskapet, og det oppleves av den enkelte kadett.

## 5.4.2 Utvikling av identitet gjennom institusjonell regulering

I kapittel 2 har jeg redegjort for lederutvikling som Krigsskolens dannelsingsprosjekt.

Lederutviklingen foregår i praksis ved at kadettene skriver en lederutviklingskontrakt<sup>10</sup> i samarbeid med veilederen. En kadett sier han opplever at Krigsskolen kommuniserer hvilke

---

<sup>10</sup> En lederutviklingskontrakt er et forpliktende dokument som beskriver hvilke konkrete utviklingsmål kadetten setter seg på forskjellige satsningsområder. Denne revideres fortløpende gjennom hele Krigsskolen etter hvert som kadetten oppnår målene eller setter seg nye mål. Denne utarbeides av kadettene selv i samarbeid med veilederne. For utfyllende detaljer, se *Plan for lederutvikling* (Krigsskolen 2005).

forventninger som skal ligge til grunn for hans lederutvikling. Dette kommuniseres for eksempel gjennom Hærens Offiserskodeks (se pkt 2.1). En kadett bruker Hærens kjerneverdier som eksempel på institusjonens måte å styre sin utvikling av identitet:

*”... ’mot’, ’ansvar’ og ’respekt’, som i utgangspunktet bare virker som pene fynd ord. Men idet vi skal sette oss ned å jobbe med dem, med bakgrunn i en analyse av oss selv eller en bedre forståelse av hvordan vi selv er, så skal vi tillegge disse ordene en egen mening, en egen oppfattelse, det tror jeg bidrar ganske mye til å påvirke profesjonsidentiteten min.” (inf8:11).*

Respekt, ansvar og mot er abstrakte begreper som isolert sett ikke kan betraktes som en sterk regulering fra Krigsskolen som institusjon. Det er ingen kadetter som uttrykker at de opplever seg presset inn i Krigsskolens ideal eller mal for hvordan de skal bli som ledere. De beskriver at forventningene til deres individuelle identitetsutvikling ikke kommuniseres, eller at de blir svakt kommunisert gjennom veiledningen de gis (mer implisitt enn eksplisitt). En annen kadett sier at presset er på hans premisser ved at det tar utgangspunkt i hans målsetninger og hans eget standpunkt. Dermed opplever han det ikke som et press. Dette gjør at han opplever han blir tatt på alvor, og han opplever reell deltagelse i sin egen utvikling. En annen kadett uttrykker overraskelse over at presset ikke er større. Han sier videre om Krigsskolens forventninger til lederutviklingen: *”Kommunisert er de nok, men det er ikke lagt nok press bak dem, det savner jeg.” (inf2:14).* Dette kan tyde på at han opplever at den direkte påvirkningen fra institusjonen eller profesjonen er svak.

Jeg tolker dette som at kadettene opplever liten grad av institusjonelt press eller regulering i forhold til hva slags leder de skal utvikle seg til å bli. Det presset som øves er enten i form av abstrakte personlige egenskaper som kadettene selv må fylle med innhold eller implisitt i den veiledningen kadettene gis. Andre opplever at reguleringen er lav fordi den tar utgangspunkt i deres egne premisser.

### **5.4.3 Utvikling av identitet gjennom påvirkning fra praksisfellesskapet**

Kadettene opplever den institusjonelle reguleringen som lav. Derimot opplever de den reguleringen som ligger i praksisfellesskapet som sterk. En kadett sier at han noen ganger opplever å være uenig i den tilbakemeldingen han får fra veilederen eller fra medkadetter. *”... da har jeg enten blitt litt forbannet, eller så har jeg fått en sånn ’gi faen’ holdning til*

det.”(inf7:18). Likevel endrer han seg i tråd med det fellesskapet mener og tilpasser seg disse endringene når de kommer i en senere tilsvarende situasjon:

*”Og hvis du kommer opp i en tilsvarende situasjon neste gang, der du vet at det er rom for å gjøre den samme feilen, så blir det til at du prøver å endre det du gjør. [...] Selv om jeg er forbannet eller gir faen der og da, så er det ikke glemt, og jeg vet at hvis jeg skal gjøre det bedre, så må jeg ... behandle det litt. [...] Da bruker jeg som regel å endre eller forsikre meg om at folk vet hva jeg har sagt eller slik at ikke missforståelser... slik at jeg ikke gjør det samme igjen.”* (inf7:18)

Dette viser at den kollektive reguleringen i praksisfellesskapet er sterk. Kadetten endrer adferd, i dette tilfelle lederadferd, slik at han ikke kommer på kant med det de andre mener eller den tilbakemeldingen han fikk, som han i utgangspunktet ikke var enig i. Det er som om praksisfellesskapet og kulturen i praksisfellesskapet sørger for å gi reguleringer der skolen ikke gir reguleringer eller retningslinjer. Min tolkning av dette er at på tross av at Krigsskolens regulering er lav, så opplever kadettene selv at praksisfellesskapets regulering er høy. Dermed kan den individuelle friheten som kadettene beskriver begrenses av fellesskapets kollektive meninger og kontroll.

I tillegg til at kadettene opplever praksisfellesskapet som premissleverandør for deres lederutvikling, trekker de fram at praksisfellesskapet medierer verdier og holdninger. Og dette skaper identitet. En kadett sier:

*”Det er bare sånne småting, som ligger i ryggraden min. Om det er her fra Krigsskolen eller fra Befalskolen [...] så er det i hvert fall ett eller annet som er inni meg som forteller hva som er rett og galt. Og det som er rett eller galt, det er opp imot det som jeg har som bilder av hvordan en offiser skal være.”* (inf1:8).

Kadetten fremhever at han ikke kan sette fingeren på hva det er som gjør dette. Han tror det er helheten i utdanningen og den kontinuerlige diskusjonen om hva som er rett og galt, hva som er gode og dårlige holdninger. Det er dette som gir denne ”ryggmargsfølelsen”. En annen kadett forteller at han var på kurs i Nord-Norge sammen med soldater. *”Da barberte jeg meg og klypte håret før jeg reiste... veilederen min ble jeg veldig imponert over meg da. ’Har du barbert deg, og klypt deg??’. ’Ja, jeg skal på kurs, jeg kan jo ikke gå rundt og se ut som en kadett når jeg kommer opp dit’* (inf6:19). Kadetten har refleksjoner om hva som er rett og galt, men han beskriver selv at han ikke etterlever dem i hverdagen, f.eks ved å ikke klippe håret eller barbere seg daglig. Likevel viser han ved adferd at han har internalisert

holdningene og tar konsekvensene av det når han skal på et eksternt kurs og bekle rollen som offiser. Dette viser at kadettene ikke nødvendigvis forholder seg til holdnings- og verdispørsmål som noe bare Forsvaret eller Krigsskolen snakker om, men at de faktisk internaliserer disse og lar dem påvirke sin egen adferd og sine egne holdninger. De identifiserer seg med offisersrollen, og adferden styres deretter.

#### 5.4.4 Band of Brothers

Gjennom intervjuene var det flere kadetter som tok opp perspektiver som ikke dekkes direkte av denne oppgaven, men som er nyttige å ta med for å forstå deres danning av profesjonsidentitet. Jeg avsluttet intervjuene med å spørre kadettene om hvilken hendelse eller aktivitet som hadde bidratt mest til deres konstruksjon av profesjonsidentitet. En av kadettene svarte:

*”Jeg vet ikke om jeg kan si... når vi reiste til Afghanistan, eller om jeg skal være litt mer konkret, når vi mistet en soldat i november i fjor... det er noe som får meg til å... det er viktig å ikke tolke dette feil, men jeg blir på en måte stolt av den jobben jeg gjør, og det yrke jeg har. Fordi det koster litt, og det er ikke alle som gjør dette her. Og det får meg til å innse hva det koster... og det får øynene opp for resten av samfunnet også tror jeg, for hva dette innebærer.”* (inf7:19).

Jeg forstår dette som at kadetten opplever en sterk tilknytning til profesjonen og dens samfunnsmessige forpliktelse. Kadetten trekker fram en hendelse som viser hvilket offer han er villig til å legge ned ved å velge offisersyrke. Dette tolker jeg som en meget sterk knytning til det praksisfellesskapet han er en del av, og at forpliktelsen til profesjonen er meget sterk. En tilsvarende begrunnelse finner vi igjen i et sitat tidligere i oppgaven også, der en kadett fremhever øvelser og nærhet til gutta (soldatene) og profesjonens praksis som sterkt identitetsdannende. Som han sier: *”...at man har valgt noe der man blør litt for landet.”* (inf2:11). En tredje kadett trekker fram det sterke båndet som dannes mellom soldater når de står sammen i krig eller tøffe situasjoner med fare for tap av livet – omtalt av Shakespeares som *the Band of Brothers* (Shakespeares 2002). Kadetten sier: *”Da er det deg selv, og de tre du har nærmest deg, de du har personlige relasjoner til, som blir det viktige.”* (inf8:5).

Jeg tror det er vanskelig å forstå kadettene danning av profesjonsidentitet uten å ta dette perspektivet i betraktning.

## 6. Analyse og drøfting

Dette kapitlet bygger på presentasjonen av funn og mine tolkninger av disse funnene i forrige kapittel. Jeg vil drøfte mine tolkninger opp mot oppgavens teoretiske perspektiver presentert i kapittel 3 og oppgavens kontekst presentert i kapittel 2.

Opgavens problemstilling er knyttet til hvordan kadetter ved Krigsskolen danner profesjonsidentitet gjennom offisersutdanningen på Krigsskolen. Jeg vil drøfte hvordan kadettene opplever at deres profesjonsidentitet dannes i løpet av utdanningen, og jeg vil drøfte dette under tre forskjellige overskrifter. Disse overskriftene er:

- 6.1) Danner kadettene identitet gjennom deltagelse i et praksisfellesskap?
- 6.2) Er kadettens profesjonsidentitet en faglig identitet?
- 6.3) Påvirker samfunnet kadettens identitetsdanning?

Disse overskriftene er i tråd med de kategoriene jeg presenterte i kapittel 3.6, men ordlyden er justert og deres innbyrdes rekkefølge er endret. Disse endringene er gjort fordi den ene slutningen bygger på den andre, og fremstillingen blir dermed mer sammenhengende. Analysen av oppgavens empiri viser at profesjonsidentitet dannes på forskjellige måter og at det er individuelle forskjelligheter mellom kadettene. Denne analysen har ikke til hensikt å rangere eller på annen måte vekke enkelte områder foran andre. Oppgaven må derfor leses som om slutningene er overlappende eller komplementære, snarere enn i konkurranse med hverandre.

### 6.1 Danner kadettene identitet gjennom deltagelse i et praksisfellesskap?

Krigsskolens primære rasjonale og utdanningsmål er utvikling av den militære lederen, og denne utviklingen foregår i all hovedsak gjennom interaksjon i et fellesskap av kadetter og gjennom veiledning av eldre og erfarne offiserer (se pkt 2.2.2). Spørsmål som blir diskutert i denne delen av analysen er om det fellesskapet kadettene omtaler kan karakteriseres som et praksisfellesskap slik dette defineres av Wenger? Hvilken rolle spiller praksisfellesskapet i utviklingen av den militære profesjonsidentiteten? Hvordan konstruerer kadettene mening

---

som grunnlag for sin identitet i et praksisfellesskap, og er denne utviklingen i trå med den utviklingen skolen legger opp til?

### 6.1.1 Kan begrepet praksisfellesskap brukes i analysen?

Wenger definerer et praksisfellesskap som ”... *groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.*”

(Wenger 2004b). I tillegg karakteriserer han gruppens relasjon ved de tre dimensjonene gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar (Wenger 2004a). Et gjensidig engasjement sikrer en sterk forbindelse mellom medlemmene i praksisfellesskapet. Felles virksomhet sikrer at alle har en felles forståelse for virksomhetens målsetning. Dette fungerer som en betingelse for at de jobber sammen mot et felles mål. Felles repertoar betyr at fellesskapet har rutiner, metoder eller handlinger som gjør det lettere å jobbe sammen for å nå de målsetningene virksomheten har. Kjernen i Wengers begrep er etter min oppfatning at individene opplever en sterk følelse av forpliktelse til fellesskapet og at denne forpliktelsen danner en knytning mellom medlemmene som individer og fellesskapet på et kollektivt nivå.

Kadettene beskriver miljøet på skolen som et praksisfellesskap av kadetter, veiledere og instruktører (se pkt 5.4.1). De opplever seg som likeverdige deltagere for eksempel ved at de i stor grad utformer sin egen lederutviklingskontrakt. De opplever fellesskapet som forpliktende ved at de blir stilt krav til, samtidig som de opplever en forpliktelse til å delta (se pkt 5.4.3). Min slutning er at kadettene opplever fellesskapet mellom kadetter, veiledere og instruktører på en slik måte at det passer med Wengers begreper.

Wengers teoretiske perspektiv sikter mot et kollektivt nivå, mens denne oppgavens fokus er på individets danning av identitet. Dermed kan man stille spørsmål ved om Wengers teori gir et legitimt analytisk perspektiv på dette nivået. Jeg bruker Wengers begreper i denne oppgaven og mener den kan bidra med relevante begreper for å se på kadettene danning av profesjonsidentitet. Mitt argument er som nevnt at jeg mener kadettene opplevelse av fellesskapet passer bra med Wengers teori. I tillegg vil jeg hevde at kadettene individuelle identitetsdanning har en sterk relasjon til det fellesskapet de er medlemmer av. Relasjonen mellom det individuelle og det kollektivet er tydelig i kadettene opplevelse av identitetsdanningen. Dette vil jeg gå nærmere inn på i neste punkt i analysen. Wenger sier selv om teoriens analysenivå: ”*Det er derfor en misforstået dikotomi at spekulere over om*

---

*enheten i identitetsanalysen skal være fellesskapet eller personen. Der skal fokuseres på deres gjensidige konstitusjonsproses.” (Wenger 2004a:170).*

### **6.1.2 Identitet regulert av praksisfellesskapet**

Det som bringer Wengers teori ned på et individuelt nivå er spørsmålet om identitet (se pkt 3.4.4 og 3.5.2). Danning av identitet består i å forhandle meninger i forbindelse med våre opplevelser i rammen av et praksisfellesskap. Meningsforhandlingene tar utgangspunkt i de handlingene vi gjør i praksis eller de meningene vi har med det vi gjør. Kadettene opplever forpliktelsene til praksisfellesskapet som sterkt. Kadettens individuelle adferd og handlingsmønster evalueres av veiledere og medkadetter i praksisfellesskapet, og kadettene opplever en sterk forpliktelse til å endre sin adferd etter hva fellesskapet mener eller aksepterer (se pkt 5.4.3). Noen ganger er kadettene uenige i de tilbakemeldingene de får, men likevel endrer de sin adferd. Dette tyder på at individuelle meninger forhandles gjennom deltagelse i et praksisfellesskap og blir til kollektive meninger (se pkt 3.4.4). Disse kollektive meningene føler kadettene en individuell forpliktelse til å følge. Jeg forstår dette som at kadettens profesjonsidentitet er en personlig oppfatning og identitet, men at den blir dannet, stabilisert og utviklet i en sosial kontekst. Den sosiale konteksten er praksisfellesskapet. Jeg vil hevde at kollektivets fremforhandlede meninger er en faktor som regulerer kadettens individuelle identitetsdanning og at denne reguleringen er sterk.

Wenger sier at identiteten tjener som en akse mellom individet og kollektivet. Det resulterende perspektivet er verken individualistisk, abstrakt institusjonelt eller samfunnsmessig (Wenger 2004a:169). I dette ligger en grunnleggende antagelse om at opplevelsen av identitet er sterkt forankret i praksis og praksis alene. Kadettene uttrykker noe av det samme. Når de sitter i teltet på feltøvelse så er de så nær praksis som mulig, og dette er en sterkt identitetsdannende opplevelse. Jeg tolker derimot ikke Wenger slik at han sier at identiteten ikke har en samfunnsmessig forankring fordi opplevelsen av samfunnets kontrakt blir for abstrakt, og ikke en del av den påvirkningen som ligger i praksis. Kadettene sier de opplever at samfunnets syn på den militære profesjonen spiller en rolle for deres konstruksjon av identitet (se pkt 5.2.3). Dermed gir de uttrykk for at det er forhold utenfor praksis som påvirker deres identitet. Jeg mener dette ikke er i konflikt med Wengers teori, men kan forstås som at Wengers teori ikke alene kan forklare kadettens identitetsdanning. Kadettens



---

opplevelse av samfunnskontrakten og dets betydning for identitetsdanningen vil jeg komme tilbake til i kapittel 6.3.

### **6.1.3 Institusjonell regulering kontra praksisfellesskapets påvirkning**

Kadettene opplever praksisfellesskapets regulering som sterk. Samtidig opplever de den institusjonelle reguleringen som svak ved at Krigsskolen eller veilederne ikke eksplisitt kommuniserer hvordan de skal utvikle seg som ledere og offiserer (se pkt 5.4.2). Noen opplever dette som et savn, mens de fleste sier de hadde forventet en sterkere institusjonell påvirkning. Dette funnet kan synes unaturlig ettersom Forsvaret gjennom sine styrende dokumenter eksplisitt kommuniserer en klar forventning til den profesjonskulturen Forsvaret skal preges av, og den profesjonsidentitet en offiserer skal ha (se pkt 2.1). Det samme går igjen i Krigsskolens styrende dokumenter, dog ikke så eksplisitt.

En profesjons behov for en sterk profesjonsidentitet må sees i lys av profesjonens egenart, arbeidsoppgaver og kontrakt med samfunnet (Heggen 2008). Profesjoner som forstås som tradisjonelle sett fra et sosiologisk ståsted, eller profesjoner der objektorienteringen er sterk, vil trolig ha behov for en sterk kollektiv profesjonsidentitet (se pkt 3.2.1 og 3.4.2). Den militære profesjonen er etter mitt skjønn en slik profesjon. Da er det naturlig at den institusjonelle nivåets påvirkning er sterk. Kadettene opplever det motsatt, at påvirkningen er svak. Hva kan forklare dette?

En forklaring kan være at Krigsskolen undervurderer den effekten et klarere kommunisert ideal for offiseren kan ha. Noen kadetter uttrykker en forventning til dette eller et savn, og det er derfor rimelig å anta at de er mottagelig for denne påvirkningen. På den annen side uttrykker andre at institusjonens påvirkning f.eks gjennom Hærens kjerneverdier (respekt, ansvar, mot) er tilstede, og at disse bidrar til identitetsdanningen hos den enkelte (se pkt 5.4.2). Slike abstrakte, institusjonelle verdier kan være vanskelig å se meningsinnholdet i, og dermed kan de bli betraktet som meningsløs retorikk av praksisnivået (se pkt 3.3). Da vil de trolig ikke bidra til styrking av identiteten. Samtidig kan det abstrakte betraktes som en styrke ved at den enkelte må fylle det med sitt personlige innhold og da gir de mening for den enkelte kadett på individuelt nivå. Dette kan forklare at det kadettene opplever som en svak

regulering, kan være akkurat nok til at de får et eierforhold til det, og at det derfor kan betraktes som tilstrekkelig.

En annen forklaring kan være at kadettene betrakter påvirkningen fra praksisfellesskapet som mer legitim enn den reguleringen de opplever fra profesjonen gjennom det institusjonell nivået. En profesjon kan komme opp i en identitetskrise dersom avstanden mellom den oppfatningen profesjonen har på institusjonelt nivå, og det som er oppfatningen på individuelt nivå er for stor (se pkt 3.3 og 3.4.3). Flere kadetter sier det er vanskelig å identifisere seg med det Forsvarssjefen sier eller det som er nedfelt i Forsvarets Fellesoperative doktrine. De trekker fram en mulig interessekonflikt mellom profesjonen og deres egen familie (se pkt 5.1.2). Andre trekker fram sitt eget behov for å oppleve anerkjennelse og legitimitet fra samfunnet, venner eller familie, for det yrkesvalget de har tatt (se pkt 5.2.2). Som en konsekvens av dette kan kadettene oppfatte den institusjonelle styringen som noe fremmed og at de derfor beskriver den som svak. Det kan hevdes at den enkelte kadett burde vært kjent med profesjonens krav og behov idet de valgte å starte på Krigsskolen, men dette viser oppgavens empiri at ikke alle var (se pkt 5.1.1). De oppgir at valg av Krigsskoleutdanning var motivert av trivsel i jobben og mestring av oppgaver, og ikke profesjonens krav og kollektive kontroll. Dermed kan det tyde på at praksisfellesskapets påvirkning, der kadettene er fullverdige deltagere, etter kadettens oppfatning er mer legitimt enn Forsvarets eller Krigsskolens direkte regulering.

Kadettene opplever den institusjonelle reguleringen som svak, men likevel står lederidentiteten sterkt hos den enkelte kadett (se pkt 5.3.3). Dermed kan det se ut som Krigsskolens primære målsetning om utvikling av lederidentitet som en personlig identitet hos kadettene er oppnådd. Til tross for den svake reguleringen. Hvordan kan dette forstås? Så langt har jeg sett på institusjonens regulering og praksisfellesskapets påvirkning som to forskjellige ting. Det er slik kadettene opplever det. Det kan likevel hende det er mer fruktbart å betrakte dem som gjensidig forsterkende fenomener ved at praksisfellesskapet ivaretar profesjonens reguleringer. Praksisfellesskapet medierer den institusjonelle identiteten gjennom symboler, handlinger og ord, det Wenger kaller felles repertoar. Kadettene opplever reguleringen som svak fordi den er en del av deres hverdag. Den er ”usynlig”, den er en del av kulturen. I virkeligheten er trolig denne institusjonelle påvirkningen sterkere enn det kadettene forteller om i intervjuet. Jeg har tidligere hevdet at praksisfellesskapets forhandlinger om mening kan betraktes som en forbindelse mellom det individuelle og det

---

kollektive, og at forhandlinger om mening dermed kan betraktes som en metode for å komme fram til en felles oppfatning (se pkt 3.4.4.). I dette tilfellet ivaretar praksisfellesskapet Krigsskolens behov for å påvirke en identitetsdanning som er i tråd med Krigsskolens ønsker.

## 6.2 Er kadettene profesjonsidentitet en faglig identitet?

Praktisk og teoretisk kunnskap kan betraktes som en del av profesjonsutøverens identitet (Heggen 2005). Spørsmål som blir reist i denne delen av analysen er hvordan kadettene ser på kunnskap som en del av å være en profesjonell yrkesutøver? Hvilket kunnskapssyn har de? Opplever de teoretisk kunnskap som en kilde til profesjonsidentitet eller som et rasjonale for deres virksomhet?

### 6.2.1 Kunnskap som gir profesjonsidentitet

Profesjonsutøveres kunnskapsbase bør ikke betraktes som enten teoretisk eller praktisk fundert (Grimen 2008). Den bør betraktes som mangfoldig, sammensatt av elementer fra forskjellige vitenskapelige disipliner, og ofte med en utydelig teoretisk sammenheng mellom de forskjellige fag og emner. Grimen argumenterer videre for at de praktiske profesjonenes kunnskapsbase ofte har en nær tilknytning til praksis (se pkt 3.5.1). Kadettene trekker et skille mellom kunnskap de mener er viktig, kunnskap de liker, og kunnskap de fremhever som identitetsdannende. Kadettene vektlegger fag som har en praktisk orientering som de viktigste i utdanningen. Praksisnærhet, og kunnskap de kan anvende i profesjonens praksis, er også beskrivende for de fagene de liker best (se pkt 5.3.1 og 5.3.2). Grimens argument om at profesjoners kunnskapsgrunnlag kommer fra profesjonens praksis, og at det ikke nødvendigvis er noen teoretisk sammenheng mellom kunnskapselementene, stemmer altså bra med kadettene sine opplevelser. Kadettene betegner den praksisnære kunnskapen som viktig, og som en type kunnskap som gir en faglig identitet. De ser på kunnskap som umiddelbart har en praktisk anvendelse i profesjonens praksisfelt som relevant. Dette stemmer også bra med Grimen, som sier at kunnskapselementene kommer fra praksis og profesjonens praktiske handlinger.

Min forståelse er at kadettene ser på praksisnær kunnskap som verdifull, men at dette ikke kan tolkes som at de ser på abstrakt teoretisk kunnskap som verdiløs, snarere tvert imot. Dette

blir tydelig når kadettene snakker om hvilken type kunnskap de opplever er med på å gi profesjonsidentitet. På spørsmål om hvilken kunnskap de opplever at er med på å utvikle deres identitet som offiserer, så svarer de fag som sikkerhetspolitikk, strategi og ledelse. Dette er emner som formidler kunnskap som ofte er abstrakt og teoretisk (pkt 5.3.2). Kadettene trekker fram kunnskap som gjør dem i stand til å være forutseende, diskutere løsninger, rettfærdiggjøre egne valg eller kjenne igjen mønster i situasjoner. De utvikler analytisk evne. Dette opplever kadettene at gir dem identitet.

Kadettene fremhever altså abstrakt kunnskap som verdifullt, men på en annen måte enn den praksisnære kunnskapen. Den abstrakte kunnskapen gjør dem mer forutseende eller gir dem evne til å diskutere beslutninger med andre. De opplever denne kunnskapen som dypere (se pkt 5.3.2). De opplever at denne kunnskapen gir dem en bakenforliggende begrunnelse, noe som gjør handlinger meningsfulle og rasjonelle i en gitt kontekst. Denne opplevelsen kan ikke defineres ved profesjonens praksis slik Grimen argumenterer for, den tar opp noe som er dypere enn praksis. Kadettene snakker om noe abstrakt, de henviser til *noe*. Min forståelse er at dette kan forklares ved å bruke Vygotskys teori om høyere psykologiske prosesser (Bråten 1996). Kadettene har opparbeidet seg forståelse for vitenskaplige begreper. Den abstrakte kunnskapen gir kadettene en grunnleggende mental struktur og begreper som gjør dem i stand til å sortere virkeligheten og de spontane inntrykkene, slik at de opplever de har bedre forutsetning for å handle rett eller oppfatte situasjoner basert på den kunnskapen de har (se pkt 3.5.1).

Det var ingen kadetter i utvalget som eksplisitt nevnte taktikk og operasjoner som et fag som bidro til danning av profesjonsidentitet (se pkt 5.3.2). Det betyr ikke at kadettene mener at det ikke bidrar, men jeg synes likevel dette funnet er verd å trekke fram. Jeg har tidligere beskrevet taktikk og operasjoner som det tyngste faget på Krigsskolen (se pkt 5.3.2). Faget taktikk og operasjoner inneholder både praksisnære elementer og abstrakt teori. Taktikk og operasjoner kan betraktes som det faget som ligger nærmest den militære profesjonens rasjonale – å kunne utøve militær makt med dødelig bruk av våpen i rammen av full krig. Fibæk Laursen sier at en objektorientert profesjonsidentitet primært springer ut fra profesjonens kjernevirksomhet eller rasjonale for virksomheten (se pkt 3.4.2). Dette finner jeg ikke igjen i de opplevelsene kadettene gir uttrykk for. Dette kan forstås med at kadettene ikke identifiserer seg med den type bruk av militær makt som de forbinder med det de lærer i taktikk og operasjoner. Å hente sin identitet fra et fag der man lærer å drepe kan synes

---

vanskelig å relatere seg til. En annen forklaring kan være at den virkeligheten kadettene opplever i profesjonens praksis bedre kan karakteriseres ved hvordan norske styrker opererer i utlandet, for eksempel i Afghanistan. Fram til i dag kan dette karakteriseres som noe annet enn full krig.

### 6.2.2 Tyngde

En av kadettene brukte metaforen *tyngde* for å beskrive hva han trodde teoretisk kunnskap kunne bidra med (se pkt 5.3.5). Jeg har tidligere tolket denne metaforen som uttrykk for kadettens opplevelse av helhetsoversikt og evnen til å se sammenhenger og løsninger som de ikke har konkrete erfaringer fra. Denne opplevelsen av tyngde eller trygghet mener jeg kan sees i sammenheng med dette *noe* som er nevnt tidligere. Kadettens indre mentale strukturering av informasjon gir dem oversikt og evne til å se sammenhenger. Dette beskriver kadettene som *tyngde*.

Steen Wackerhausen kobler profesjonell identitet til individets kognitive script (Wackerhausen 2002:59). Kognitive script består av internalisert prosedyrer i relasjon til konkrete situasjoner eller handlinger i praksis. Individets kognitive script bestemmer hvordan individet skal handle i møte med praksis dersom handlingene ikke er bestemt av andre forhold (se pkt 3.5.1). Han mener at utviklingen av kognitive script kan gjøres gjennom den kunnskap man tilegner seg gjennom profesjonskvalifiseringen, og at denne bidrar til danning av profesjonsidentitet. Wackerhausens beskrivelse mener jeg harmonerer bra med kadettens beskrivelse av hva han legger i *tyngde* metaforen.

Kadettens opplevelse av *tyngde* forstår jeg som et uttrykk for en sterk faglig forankret profesjonsidentitet. Denne opplevelsen danner grunnlag for en følelse av å mestre de utfordringer som profesjonens praksis vil by på i fremtiden. Utfordringer de ikke kjenner, men som de vet at kommer.

### 6.2.3 Feltøvelser og mestringsaktivitet

Så langt har analysen sett på teoretisk kunnskap. Kadettene trekker også fram aktiviteter og handlinger i profesjonens praksis som bidrag til danning av profesjonsidentitet. De trekker

eksplisitt fram feltøvelser og mestringsaktiviteter som stridskurs og fallskjermkurs (se pkt 5.3.4). I disse aktivitetene står mestring av fysiske og psykiske påkjenninger sentralt.

Disse funnene kan relateres til den faglige identiteten, men de kan etter min mening ikke fullt ut forklares med en faglig begrunnelse. Jeg tror det kan være fruktbart å se dette i relasjon til hvordan samfunnet oppfatter offiserer, og hvordan Forsvaret selv kommuniserer idealbildet av offiseren. Det allmenne bildet av offiseren eller soldaten er at han eller hun skal håndtere vanskelige situasjoner, fysiske og psykiske påkjenninger. Bildet av soldatene i felt rundt primusen, eller offiseren som håndterer en spent situasjon i Kosovo, vil jeg betrakte som samfunnets forventning til offiseren. Når kadettene beskriver slike situasjoner som identitetsdannende ligger det trolig en forklaring i at dette innfrir samfunnets forventninger. Dette må sees i sammenheng med samfunnskontrakten som jeg skal gå videre inn på senere. Samtidig innfrir kadettene den institusjonelle profesjonsidentiteten ved å mestre situasjoner som Forsvaret selv beskriver i sitt idealbilde av offiseren. Dette bildet er kommunisert gjennom Forsvarets fellesoperative doktriner og andre interne kommunikasjonskanaler, det er en del av kulturen. Dette må sees i sammenheng med den objektorienteringen kadettene profesjonsidentitet har (se pkt 6.1.3 og 6.3.1). Å tilfredsstille den militære profesjonens normer, krav og forventninger er en viktig del av kadettene profesjonsidentitet.

*Tyngde* metaforen kan også relateres til følelsen av mestring av aktiviteter som er fysisk og psykisk utfordrende, for eksempel stridskurset (se pkt 5.3.4). En kadett sier han opplevde ”... en ekstra følelse av å være spesiell” (inf3:13) overfor andre som vet hva han har vært igjennom. Dermed får *tyngde* metaforen en betydning som strekker seg utenfor den kunnskapsmessige dimensjonen, den blir et uttrykk for at kadettene opplever de kan det som forventes at en offiser skal kunne. *Tyngde* er en opplevelse kadettene har fått gjennom utdanningen både i form av teoretisk kunnskap og de praktiske ferdighetene de har tilegnet seg.

#### **6.2.4 Den militære lederen som identitet**

Den militære lederen som ideal oppleves sterkt i kadettene bevissthet (se pkt 5.3.3).

Kadettene har forskjellige opplevelser av ledelsesfaget som kunnskapsområde og lederutvikling som praktisk aktivitet. Flere av kadettene uttrykker eksplisitt at ledelsesfaget ikke står til deres forventninger. Andre skiller mellom ledelsesfaget og lederutvikling som to

---

forskjellige ting. Hvordan kan det forstås at et fag som oppleves som uklart og fragmentert samtidig har en fremtredende plass i kadettene bevissthet og identitet?

Jeg har tidligere konkludert med at ledelsesfaget og lederutvikling ikke bare kan betraktes som et fag eller et kunnskapsområde (se pkt 5.3.3). Det er mer sammensatt. Jeg tror noe av forklaringen ligger i idealbildet av offiseren som *en som tar ansvar* og fremstår som en leder. Dermed kan dette betraktes i relasjon til samfunnets forventning og til Forsvarets institusjonelle profesjonsidentitet mediert gjennom idealbildet av offiseren. En annen forklaring kan ligge i praksisfellesskapets sterke regulering. Det å ta ansvar og fremstå som leder er en kollektiv norm som medieres gjennom praksisfellesskapet. Denne kollektive normen er tilstedeværende i alle aktiviteter på skolen, ikke bare i ledelsesfaget. Dermed kan lederidentiteten betraktes som faglig forankret, samtidig med at den har en forankring i profesjonens kollektive norm og samfunnets forventning.

### 6.3 Påvirker samfunnet kadettene identitet?

I kapittel 2 redegjorde jeg for Forsvarets syn på den militære profesjonen. Jeg argumenterte for at Forsvaret betrakter profesjonsidentiteten som en integrert del av profesjonsutøverens personlighet, og at den grunnleggende forståelsen av den militære profesjonen er i tråd med en tradisjonell profesjonsforståelse. Forsvaret fremstiller relasjonen til samfunnet som sterk. Samfunnskontrakten og plikten til å forsvare statens interesser er profesjonens fremste rasjonale (Forsvarsstaben 2007). Forsvarets Fellesoperative doktrine beskriver den militære profesjonsidentiteten med sterke normative trekk. Denne normative beskrivelsen vil jeg betrakte som den institusjonelle profesjonsidentiteten, og den fremstiller gjerne organisasjonen slik man ønsker å bli betraktet av andre (se pkt 3.3). Jeg har tidligere drøftet hvordan det institusjonelle nivået påvirker individets danning av identitet. Et annet spørsmål er hvordan kadettene oppfatter samfunnskontrakten og hvordan dette forholdet påvirker deres identitetskonstruksjon? Kan kadettene se på sin profesjon som legitim dersom de opplever at familie, venner og samfunnet stiller spørsmålstegn ved profesjonens legitimitet?

### 6.3.1 Kadettene syn på samfunnskontrakten

Kadettene har en oppfatning av den militære profesjonen i en samfunnsmessig kontekst, og de ser på yrket som mer enn en vanlig jobb (se pkt 5.2.1). Noen beskriver seg selv i relasjon til den kontrakten samfunnet har med Forsvaret, og sier at de er forberedt på å underordne seg profesjonens behov ved for eksempel å bli beordret til tjeneste i utlandet. Som en kadett uttrykker det, hadde han ikke vært villig til det ”... så må man finne noe annet å gjøre” (inf8:7). Andre gir uttrykk for at relasjonen til offisersrollen ikke er like sterk. De oppfatter seg selv som å *jobbe i Forsvaret*, uten at det betyr at de *er* offiserer slik Forsvarets Fellesoperative doktriner fremstiller offisersidealet (se pkt 2.1.1).

Jeg har tidligere skissert et skille mellom en objektorientert og en subjektorientert profesjonsidentitet (se pkt 3.4). Mange kadetter sier at å jobbe i Forsvaret er utfordrende, det er spennende, og det gir gode muligheter senere. De viser altså til subjektorienterte begrunnelser for å velge en militær profesjonsutdanning (se pkt 5.1.1). Jeg forstår likevel kadettene orientering i hovedsak til å være objektorientert. De sier at de er forberedt på å underordne seg profesjonens normer og kollegiale kontroll. De opplever at Forsvaret forventer atferd og holdninger i tråd med en kollegial profesjonsidentitet, og de sier at de aksepterer denne forventningen og forholder seg til den. Kadettene er påvirket av den relasjonen Forsvaret har til samfunnet. Dermed kan man si at samfunnskontrakten spiller en rolle i forhold til hvordan kadettene danner profesjonsidentitet.

### 6.3.2 Legitimitetsproblemet

Oppgavens empiriske data sier at kadettene opplever en sterk lojalitet og orientering til profesjonen. Samtidig opplever de at profesjonens rasjonale og det de opplever som premisset for samfunnets legitimering trekkes i tvil. Salling Olesen sier at det er problematisk for profesjonen og ikke minst for profesjonsutøverens identitet dersom man opplever dette (se pkt 3.4.3). Han peker på at dersom profesjons samfunnsmessige status omdefineres vil dette trolig få konsekvenser for kadettene identifikasjon med profesjonen. Kadettene kan ha problemer med å finne et nytt profesjonelt idealbilde å identifisere seg med, og dette kan føre til at subjektets profesjonsidentitet svekkes. Denne svekkelsen kan skje ved at samfunnets tiltro til profesjonen svekkes.



---

Ståle Ulriksen, forsker ved Norsk Utenrikspolitisk Institutt, har forsket på det han kaller ”den norske forsvarstradisjonen”. Han sier at Forsvarets legitime rolle fremdeles først og fremst består i å forsvare Norges nasjonale grenser (Ulriksen 2002:23). Det blir ikke sett på som legitimt å beordre militære avdelinger til andre oppgaver, for eksempel til NATO operasjonen i Afghanistan. Det er trolig et resultat av Ulriksens analyse kadettene opplever når de synes det er vanskelig å forsvare valg av profesjon overfor venner og familie. Forsvarssjefen tok dette opp under et foredrag på Krigsskolen der han sa at de som har valgt offisersprofesjonen ikke må la seg påvirke av den diskusjonen som foregår for eksempel i massemediene (se pkt 2.1.1). Denne formaningen opplever kadettene at det er lettere å høre på enn å etterkomme, spesielt når diskusjonen om legitimitet er levende i den enkelte kadetts vennekrets og familie slik kadettene gir uttrykk for i intervjuene.

Kadettene opplever at deres egen profesjonsidentitet utfordres ved at familie, venner og samfunnet sår tvil om profesjonens legitimitet. Dette påvirker deres konstruksjon av profesjonsidentitet, og bidrar trolig til å svekke den.

## 7. Oppsummering og konklusjon

### 7.1 Oppsummering

Den militære profesjonsutdanningen ved Krigsskolen har gjennomgått flere utdanningsreformer de siste årene. Dette har foregått parallelt med omfattende reformer innen høgere utdanning i Norge, og man kan si at utdanningen ved Krigsskolen har dreid i en mer akademisk retning gjennom disse reformene. Samtidig har Forsvarets organisasjon og oppgaver endret seg. Den militære profesjonens behov for en sterk profesjonsidentitet har blitt mer synlig i Forsvaret doktriner, og i offiseren og soldatens yrkespraksis, spesielt gjennom økt fokus på tjeneste i operasjoner i utlandet.

Denne oppgaven ser nærmere på hvordan kadetter danner profesjonsidentitet i løpet av utdanningen på Krigsskolen. Oppgaven er en empirisk studie, og datagrunnlaget er hentet fra kvalitative intervjuer med åtte kadetter i avgangskullet ved Krigsskolens 3-årige bachelorstudie i *lederskap og militære studier*. Intervjudataene er analysert i lys av relevante teoretiske perspektiver, samt styringsdokumenter i Forsvaret. Oppgavens problemstilling er:

#### **Hvordan danner kadettene profesjonsidentitet gjennom utdanningen på Krigsskolen?**

Oppgaven presenterer tre forskjellige teoretiske innfallsvinkler for å belyse problemstillingen. Sentrale spørsmål i oppgaven er: Hvilken rolle spiller praksisfellesskapet av kadetter, veiledere og instruktører i den enkelte kadetts danning av profesjonsidentitet? Hvordan ser kadettene på kunnskap, og på hvilken måte er faglighet en kilde til profesjonsidentitet? Hvordan oppfatter kadettene den militære profesjonens relasjon til samfunnet, og hvordan påvirker dette deres identitetsdanning?

Oppgavens analytiske fokus er på individnivået. Det er kadettenes meninger og opplevelser knyttet til danning av profesjonsidentitet som er fokus for oppgavens empiriske analyse.

---

## 7.2 Konklusjoner

Denne oppgaven har som sitt utgangspunkt at utdanningssystemet i Norge er i endring, og at den militære profesjonsutdanningen ved Krigsskolen er påvirket av disse endringene.

Samtidig med at utdanningen endres skjer det også en utvikling i den militære profesjonens praksis.

Kadettene opplever at deres profesjonsidentitet utvikles i løpet av utdanningen ved Krigsskolen, og at dette gir dem et godt grunnlag for å starte sin militære karriere ved en militær avdeling. De opplever at den praktiske og teoretiske kunnskapen de tilegner seg er relevant og at de danner profesjonsidentitet på forskjellige måter gjennom utdanningen på Krigsskolen. Kadettene jeg har intervjuet gir ikke inntrykk av at de endringene som er gjort i den militære profesjonsutdanningen har ført til at de ikke danner eller utvikler en militær profesjonsidentitet gjennom studiet.

Kadetten oppgir forskjellige motiver for å starte på utdanningen. De fleste uttrykker en subjektorientering i sin begrunnelse for å starte på Krigsskolen ved at de for eksempel ønsker å tilfredsstillе egne behov gjennom utdanningen. Mot slutten av utdanningen, på det tidspunktet de blir intervjuet, gir kadettene uttrykk for en klarere orientering mot profesjonen, og dens normer og krav. Kadettens profesjonsidentitet har tatt en dreining fra en subjektorientering mot en objektorientering. Samtidig kan denne dreiningen ikke karakteriseres som entydig eller stabil. Kadettens ønske om å forene profesjonens krav og hensyn til familien oppleves som vanskelig, og kan bidra til å svekke objektorienteringen dersom disse to hensynene ikke kan kombineres.

Kadettene opplever at det dannes et sterkt praksisfellesskap mellom kadettene, veilederne og instruktørene. Kadettene beskriver påvirkningen fra dette praksisfellesskapet som sterk. Individuelle meninger forhandles gjennom deltagelse i praksisfellesskapet, og blir til kollektive meninger. Disse kollektive meningene opplever kadettene en sterk forpliktelse til å følge. Kollektivets felles fremforhandlede meninger, representert for eksempel ved felles holdninger eller normer for lederatferd, er en faktor som påvirker kadettens individuelle identitetsdanning.

Samtidig som kadettene opplever påvirkningen fra praksisfellesskapet som sterkt, opplever de at reguleringen fra profesjonen gjennom det institusjonelle nivået er svak. De opplever i liten

grad at de blir tvunget inn i et idealbilde av offiseren, eller at Krigsskolen eksplisitt kommuniserer hva de skal gjøre eller hvordan de skal bli en militær leder. Til tross for at reguleringen betraktes som svak, så fremstår kadettene identitet som en sterk og personlig identitet. Dette er i tråd med Krigsskolens målsetting, men er mer et resultat av den dannelsesprosessen som foregår i praksisfellesskapet. Et annet bilde på en utvikling som er i tråd med Forsvarets ønske, er dreining fra en subjektorientert til en objektorientert profesjonsidentitet. Jeg har tidligere i oppgaven sagt at det ikke trenger å være et motsetningsforhold mellom praksisfellesskapets påvirkning og institusjonens regulering (se pkt 6.1.3). Den utviklingen jeg har beskrevet som et resultat av praksisfellesskapets regulering ivaretar trolig både profesjonens behov, og Krigsskolens ønsker. Praksisfellesskapet medierer institusjonens behov. I denne sammenhengen kan det være relevant å spørre om den institusjonelle reguleringen ville vært sterkere dersom praksisfellesskapet ikke hadde påvirket kadettene slik at de hadde nådd Krigsskolens målsettinger. Dette spørsmålet har ikke denne oppgaven noe empirisk belegg for å diskutere, men denne betenkeligheten kan bidra til å svekke min konklusjon om at den institusjonelle reguleringen er svak.

Oppgavens empiri indikerer at kadettene ser på praksisnær kunnskap som relevant, og som en viktig kilde til å gi profesjonsidentiteten en faglig forankring. Samtidig omtaler de teoretisk kunnskap som en viktig bidragsyter til deres profesjonsidentitet. Kadettene opplever at teoretisk og ofte abstrakt kunnskap gir dem bakenforliggende begrunnelser, det gir dem mentale forestillinger om hvilke handlinger de kan foreta i konkrete situasjoner hentet fra profesjonens praksis. Dette er situasjoner de ikke har vært i før, ei heller er de detaljbeskrevet gjennom utdanningen. Denne mentale forestillingen gir kadettene en opplevelse av *tyngde*, og dette er et viktig element i kadettene faglig forankrede profesjonsidentitet. Kadettene profesjonsidentitet kan også karakteriseres som en lederidentitet. Denne lederidentiteten kan betraktes som en faglig identitet, men den har også en forankring i profesjonens kollektive norm og forventning som er mediert gjennom praksisfellesskapet.

Kadettene opplever at deres profesjonsidentitet er formet og stadig påvirket av samfunnet, og den kontrakten Forsvaret har med samfunnet. De ser på samfunnets krav til offisersprofesjonen som legitim, og aksepterer disse gjennom å akseptere profesjonens krav, behov og kollektive kontroll. Dermed lar de samfunnets forventninger og krav til offiseren bli en premiss og retningsgiver for deres egen profesjonsidentitet, og profesjonsidentiteten

---

dannes i lys av dette. Samtidig opplever kadettene at samfunnet stiller spørsmålstejn ved den militære profesjons legitimitet ved at familie, venner eller massemedier debatterer Forsvaret virksomhet. Dette påvirker deres profesjonsidentitet, og er trolig med på å svekke den. Dette viser at kadettens profesjonsidentitet ikke er upåvirket av samfunnets opplevelse av Forsvarets virksomhet, og at kadettens følelse av identitet derfor ikke kan betraktes uavhengig av samfunnsdebatten.

Denne oppgaven har vist at Etienne Wengers teori knyttet til praksisfellesskapet gir et relevant analytisk redskap for å kunne forstå hvordan kadettene danner identitet gjennom forhandlinger om mening i et fellesskap. Wengers prosjekt er å betrakte identitetsutvikling som et sosiokulturelt fenomen der læring og identitet henger sammen. Ved å bruke Wengers teori og analytiske begreper har jeg pekt på en viktig kilde til identitetsdanning ved Krigsskolen. Derimot er Wengers teori etter mitt skjønn ikke tilstrekkelig som teoretisk fundament, da påvirkningen gjennom praksisfellesskapet og den kollektive dimensjonen ikke er eneste bidrag til konstruksjon av identitet. Det er andre aspekter ved kadettens identitetsdanning, for eksempel den faglige dimensjonen eller samfunnets påvirkning, som fremstår som like viktig, men som ikke kan forklares ved et sosiokulturelt perspektiv eller ved Wengers teorier. Denne oppgavens konklusjon viser dette.

### 7.3 Veien videre

Det er funn i det empiriske datamaterialet som jeg tror påvirker kadettens dannelse av profesjonsidentitet, men som ikke er drøftet fullt ut i denne oppgaven. Enkelte kadetter forteller om en opplevelse av idealisme eller en sterk forpliktelse overfor medsoldatene som grunnlag for deres profesjonsidentitet (se pkt 5.4.1 og 5.4.4). Jeg tror det er vanskelig å fullt ut forstå kadettens profesjonsidentitet uten å ta dette perspektivet i betraktning. Jeg har forklart dette opp mot samfunnets forventninger til offiseren, eller kadettens opplevelse av forpliktelse overfor profesjonen (se pkt 6.2 og 6.3). Dette er innenfor denne oppgavens teoretisk grunnlag og begrensninger gitt i problemstillingen. Likevel opplever jeg at dette er en utilstrekkelig forklaring. Jeg tror forklaringen er mer omfattende og at et mer eksistensielt perspektiv bør anlegges. Dette blir for omfattende å inkluderes i denne studien, og det ligger trolig utenfor det som normalt omfattes av en masteroppgave i pedagogikk. Jeg mener disse funnene kan være utgangspunkt for videre studier.

Denne oppgaven baserer seg på et relativt begrenset teoretisk grunnlag og på tre bestemte innfallsvinkler til det fenomenet jeg har studert. Det finnes naturligvis et stort utvalg av teoretiske eller empiriske tilnærminger som kan bidra med verdifull kunnskap innen feltet. Denne oppgaven har berørt relasjonen mellom det individuelle nivået (kadettene), det kollektive nivået (praksisfellesskapet) og det institusjonelle nivået (Krigsskolen). Denne oppgaven har derimot ikke analysert læreplan for den utdanningen kadettene gjennomgår. Det ville vært interessant å se nærmere på harmonien mellom læreplanene for Krigsskolen og Forsvarets overordnede styringsdokumenter med tanke på utvikling av den militære profesjonen. Et forslag til videre studier kan være å gjennomføre en læreplananalyse av Krigsskolens læreplan for å undersøke om læreplanen ivaretar de styringer og retningslinjer som er gitt i styrende dokumenter med tanke på å utvikle den militære profesjonsidentitet hos kadettene.

---

## Kildeliste

- Abbott, Andrew (1988): *The System of Professions – An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kai (1994): *Tolkning og refleksjon – vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J.D (1993): *Den kritiske ettertanke – grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Det Norske Samlaget AS.
- Bråten, Ivar (red) (1996): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag. 4. opplag 2005.
- Bråten, Ivar (red) (2002): *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Bø, Inge & Helle, Lars (2002): *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, Erling Lars (2005): *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2008): *The Landscape of Qualitative Reserch – 3<sup>rd</sup> edition*. California: Sage Publications Inc.
- Eriksen, Tine Rask & Jørgensen, Anne Mette (2005): *Profesjonsidentitet i forandring*. København: Akademisk Forlag.
- Fauske, Halvor, Marit Kollstad, Sigrun Nilsen, Pär Nygren, Finn Skårderud (2005): Profesjonelle handlingskompetanser – utakter mellom utdanning og yrkespraksis. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* Årgang 89, nr 6/2005, side 461-476.
- Fibæk Laursen, Per (2004): Hvad er egentlig pointen ved professioner? I: Hjort, K (red): *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Fibæk Laursen, Per, Lejf Moos, Henning Salling Olsen, Kirsten Weber (2005): *Professionalisering – en grundbog*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Fog, Jette (1996): Begrundernes koreografi. Om kvalitativ ikke-statistisk repræsentativitet. I: Holter, Harriet & Kalleberg, Ragnvald (red): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek.
- Forsvarsstaben (2007): *Forsvarets fellesoperative doktrine*. Oslo: Forsvarsstaben  
URL: [http://www.mil.no/multimedia/archive/00096/FFOD\\_96402a.pdf](http://www.mil.no/multimedia/archive/00096/FFOD_96402a.pdf) (sitert 11.januar 2008).
- Freidson, Eliot (2001): *Professionalism and the Third Logic*. Cambridge: Polity Press.

- 
- Grimen, Harald (2008): Profesjon og kunnskap. I: Molander, Anders & Terum, Lars Inge (red): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guba, Egon G & Lincoln, Yvonna S. (1998): Competing paradigms in qualitative research. I: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (red.): *The Landscape of Qualitative research*. California: Sage Publications Inc.
- Haaland, Torunn Laugen (2008): *Small Forces with a Global Outreach – Role perceptions in the Norwegian Armed Forces after the Cold War*. Doktorgradsavhandling til dr.polit. graden. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Heggen, Kåre (2005): Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* Årgang 89, nr 6/2005, side 446-476.
- Heggen, Kåre (2008): Profesjon og identitet. I: Molander, Anders & Terum, Lars Inge (red): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjort, Katrin & Weber, Kirsten (2004): Hva er værd at vide om professioner? I: Hjort, K (red): *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hosar, Hans P (2000): *Kunnskap, dannelse og krigens krav – Krigsskolen 1750-2000*. Oslo: Krigsskolen i samarbeid med Erlander Publishing.
- Huntington, Samuel P. (1964): *The soldier and the state : the theory and politics of civil-military relations*. New York: Vintage Books.
- Hærstaben (2004): *Hærens Offiserskodeks*.  
URL: <http://www.krigsskolen.no/hok.html> (sitert 23.januar 2008).
- Irgens, Eirik. J (2007): *Profesjon og organisasjon – å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, Dag Ingvar (2000): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskaplig metode*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- Jensen, Karen (1999): Mellom tradisjon og fornyelse. I: Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar(red): *Mesterlære – læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Karseth, Berit (2000): *Sykepleierutdanning i en reformtid*. Oslo: NIFU rapport 9/2000.
- Karseth, Berit (2002): The Construction of Curricula in a New Educational Context. Roles And Responsibilities in Nursing Education in Norway. I: Amaral, Alberto, Glen A. Jones, Berit Karseth: *Governing Higher Education. National Perspectives on Institutional Governance*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kjær Jensen, Mogens (1991): *Kvalitative metoder i anvendt samfunnsforskning*. København: Social Forskningsinstituttet.
- Krigsskolen (2005): *Plan for lederutvikling*.  
URL: <http://www.krigsskolen.no/plu.pdf> (sitert 22.januar 2008)



- 
- Krigsskolen (2008): *Studiehåndbok for 3-årig bachelor i ledelse og militære studier*.  
URL: <http://www.krigsskolen.no/studiehandboker.html> (sitert 22.januar 2008)  
(NB: Studiehåndboken refereres til som "KS operativ" på nettsiden).
- Krigsskolen2 (2008): *Utdanningstilbud og retningslinjer for opptak*.  
URL: [http://www.krigsskolen.no/tilbud\\_krav\\_opptak.html](http://www.krigsskolen.no/tilbud_krav_opptak.html) (sitert 21.januar 2008).
- Kunnskapsdepartementet (2007): *Stortingsmelding 7 (2007–2008) Statusrapport for Kvalitetsreformen i høgre utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet  
URL: <http://www.regjeringen.no/pages/2033172/PDFS/STM200720080007000DDDPDFS.pdf>.
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvernbekk, Tone (2002): Vitenskapsteoretiske perspektiver. I: Lund Thorleif: *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Uniped.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lund Thorleif (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Uniped.
- Mead, George H (1934): *Mind, self and society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nasjonal Forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2005): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.  
URL: <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/NESHretningslinjer/06>  
(sitert 8.februar 2008).
- Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (1999): *Mesterlære – læring som sosial praksis*. Oslo Gyldendal Akademiske.
- Nygren, Pär (2004): *Hanlingskompetanse – om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olsen, John Andreas, Magnus Eriksson, Kjell Inge Bjerga (2007): Forsvarets fellesoperative doktrine 2007 – status og veien videre. I: *Norsk Militært Tidsskrift* Årgang 177, nr 3/2007, side 5-15.
- Parsons, Talcott (1968): Professions. I: Sills, David L.(red): *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Bind 12. New York: Macmillan Company.
- Salling Olesen, Henning (2004): Har professioner en fremtid og kan de professionelle skape den? I: Hjort, K (red): *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Salling Olesen, Henning (2007): Professional identities, subjectivity and learning: Be(com)ing a general practitioner. I: West, Linden (red): *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: european perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Shakespeares, William (2002): *King Henry V*. Edited by Emma Smith. Cambridge: Cambridge University Press.
- Solbrekke, Tone Dyrdal (2007): *Understanding Conceptions of Professional Responsibility*. Doktorgradsavhandling til dr.polit. graden. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Solbrekke, Tone Dyrdal & Karseth, Berit (2006): Professional responsibility – an issue for higher education. *Higher Education* vol 52, side 95-119.
- Tveit, Bodil (2008): *Ny ungdom i gammelt yrke – en studie av sykepleierstudenters motivasjon og fagidentitet i møte med en tradisjonstung utdanning*. Avhandling for Ph.D graden i profesjonsstudier. Oslo: Høyskolen i Oslo.
- Ulriksen, Ståle (2002): *Den norske forsvarstradisjon. Militærmakt eller folkeforsvar*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Vygotsky, Lev S. (2001): *Tenkning og tale*. Revidert og redigert av Alex Kozulin. Oslo: Gyldendal akademiske
- Wackerhausen, Steen (2002): *Humanisme, Professionsidentitet og uddannelse*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.
- Weicher, Inge & Fibæk Laursen, Per (red) (2003): *Person og profession – en utfordring for socialrådgivere, sykeplejersker, lærere og pædagoger*. Værløse: Billesø & Baltzer Forlagene.
- Wenger, Etienne (2004a): *Praksisfællesskæber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag A/S. Dansk oversettelse av: *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity* (1998).
- Wenger, Etienne (2004b): *Communities of practice - a brief introduction*.  
URL: <http://www.ewenger.com/theory/index.htm> (sitert 14. mai 2008).

## Vedlegg

- Vedlegg 1      Informasjon til intervjupersoner ifm masteroppgave ved Universitetet i Oslo.
- Vedlegg 2      Erklæring om samtykke til intervju ifm masteroppgave ved  
Universitetet i Oslo.
- Vedlegg 3      Intervjuguide for intervjuer med kadetter ved Krigsskolen.

## Vedlegg 1

# Informasjon til intervjupersoner ifm masteroppgave ved Universitetet i Oslo

### Bakgrunn

Mitt navn er Are Langaard Jensen, og jeg er masterstudent ved Pedagogisk Forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo. I forbindelse med arbeidet med masteroppgaven med arbeidstittel ”*Utvikling av profesjonsidentitet - en studie av norske offiserer identitetsdanning*”, er det behov for å hente inn data fra studenter ved den utdanningsinstitusjonen som skal undersøkes. Min faglige veileder ved UiO er Berit Karseth.

### Intervju

Empirien i oppgaven vil i hovedsak basere seg på intervjuer med kadetter i slutten av utdanningen på Krigsskolen. I tillegg vil Krigsskolens skoleplan og FFOD 2007 nyttes som grunnlag i analysen. Du er valgt ut primært basert på frivillighet, men også etter kriterier for å få et utvalg som er så representativt som mulig for kullet ditt.

Jeg bruker intervju som metode fordi jeg er opptatt av å forstå hvordan *du som kadett* utvikler profesjonsidentitet gjennom utdanningen på Krigsskolen. Gjennom intervjuet ønsker jeg å få fram din oppfatning som kadett, og ikke hvordan du f.eks tror dette er på institusjonsnivået.

### Behandling av intervjudata

Alle opplysninger du gir i intervjuet behandles konfidensielt og vil ikke på noen måte videreformidles til noen ansatte på Krigsskolen. Alle data vil anonymiseres ved transkribering. Du vil få tilgang til å lese gjennom de transkriberte intervjuene, for eventuelt å korrigere der jeg har oppfattet deg feil. Transkriberte intervjuer og datafilene med opptak av intervjuet vil bli slettet ved masteroppgavens sensur, tentativt 1. september 2008.

Vedlagt følger en samtykkeerklæring, som skal signeres av oss begge, som bekrefter dette.

Are Langaard Jensen

---

**Vedlegg 2****Erklæring om samtykke<sup>11</sup> til intervju ifm masteroppgave ved  
Universitetet i Oslo**

I forbindelse med arbeidet med masteroppgaven med arbeidstittel ”*Utvikling av profesjonsidentitet - en studie av norske offiserer identitetsdanning*”, er det behov for å hente inn data fra den utdanningsinstitusjonen som skal undersøkes. Det er derfor behov for å intervju et antall kadetter ved Krigsskolen.

Jeg erklærer meg villig til å bli intervjuet i sammenheng med oppgavearbeidet, og jeg er gjort kjent med oppgavens hensikt og teoretiske grunnlag<sup>12</sup>. 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.
- lydbåndopptak og transkribert intervju vil bli makulert senest ved oppgavens sensur-tidspunkt, tentativt 1. september 2008. Dersom data skal oppbevares videre, f.eks ifm oppfølgingsundersøkelsen, vil det innhentes nytt samtykke.

Oslo, .....(dato)

.....  
(intervjupersons signatur)

.....  
(intervjuers signatur)

---

<sup>11</sup> Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2005), pkt 9.

<sup>12</sup> ibid, pkt 8. Informasjonen ble gitt under orientering for kadettene 7. februar 2008 på Krigsskolen.

### Vedlegg 3

## Intervjuguide for intervjuer med kadetter ved Krigsskolen

**Introduksjon** (kursivert tekst leses opp som introduksjon for alle intervjupersonene)

*Takk for at du tok deg tid til dette intervjuet. Oppgavens problemstilling er knyttet til din danning av profesjonsidentitet gjennom utdanningen på Krigsskolen. I oppgaven har jeg foreløpig konsentrert meg om tre ulike, teoretiske tilnærminger, og spørsmålene vil naturlig nok være indirekte rettet mot disse. Det er likevel viktig for meg at du så langt du klarer gir meg et bilde av helheten, og dine opplevelse knyttet til din danning av profesjonsidentitet. Det kan være momenter som du mener er viktigere enn de jeg har tenkt på, og da er det viktig at disse kommer fram. Hvis du kan bruke konkrete eksempler fra din hverdag som belyser det du sier er det fint.*

### **Innledende spørsmål**

*Jeg vil først stille deg noen innledende spørsmål.*

1. Hvor gammel er du?
2. Hva er din sivilstand (enslig/samboer/gift/barn)?
3. Hvor lenge har du jobbet i Forsvaret før du startet på Krigsskolen?
4. Har du vært i internasjonal tjeneste (hvor lenge)?
5. Bor du inne i leiren eller utenfor?

---

## Motivasjon for yrkesvalg og profesjonens samfunnsmessige kontekst

*Jeg ønsker videre å stille deg noen spørsmål knyttet til det yrkesvalget du har tatt, og hvilken forståelse du har av offisersprofesjonen.*

6. Hva var det som gjorde at du valgte offisersutdanning på Krigsskolen?
7. Har du vurdert å slutte i løpet av Krigsskolen?
8. Har du en følelse av at du har valgt ”yrke for livet”?
9. Dersom vi tar et bestemt sosiologisk perspektiv på samfunnsutvikling, vil litteraturen hevde at offiserer er tiltrodd en spesiell funksjon i samfunnet. Tenker du at yrket ditt har en viktig samfunnsfunksjon?
10. Tenker du annerledes om yrket eller offisersrollen i dag enn når du startet på Krigsskolen?
11. I FFOD 2007, i kapittelet om den militære profesjonen, heter det at ”*Utøveren av en profesjon identifiserer seg med sitt yrke og hverandre: man er offiser, man jobber ikke som offiser*”. Hvilke refleksjoner gjør du deg når du hører dette sitatet?
12. Hva er en god offiser god til?

## Profesjonsidentitetens faglige dimensjon

*I Krigsskolens læreplan skilles det mellom teoretiske kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Jeg ønsker at vi snakker litt om hvilken rolle teoretisk kunnskap spiller for deg i konstruksjonen av din profesjonsidentitet.*

13. Hva slags type teoretisk kunnskap mener du er viktig å ha for å være en god offiser?
14. Hvordan synes du at din oppfatning om ”teoretisk kunnskap som er viktig å ha for å være en god offiser” samsvarer med det som blir vektlagt i studiet?
15. Hvordan mener du man skal utdanne en god offiser?
16. Ut fra det du nå sier, synes du en framtidig revisjon av Krigsskolens læreplan skal utvikle seg mot et mer akademisk studie, eller skal man legge mer vekt på praksis og ferdighetstrening?
17. Hvilke fag eller undervisning liker du best på Krigsskolen?

18. Hvilke fag eller undervisning tror du bidrar til din utvikling av profesjonsidentitet?
19. Har du et bilde av hvorfor Krigsskolen vektlegger teoretisk utdanning slik som de gjør?
20. Når du kommer ut i avdeling, hvordan skal du oppdatere deg på den type kunnskap som du nå naturlig tilegner deg i en skolesituasjon som på Krigsskolen?
21. På hvilken måte tror du at teoretisk kunnskap bidrar til å utvikle din profesjonsidentitet?

### **Danning av identitet i et praksisfelleskap**

*Nå ønsker jeg å stille deg noen spørsmål knyttet til hvordan du utvikler profesjonsidentitet i samarbeid med de andre kadettene, instruktørene eller i praksis.*

22. Hvordan opplever du miljøet på Krigsskolen?
23. Hva forventer Krigsskolen av deg i din utvikling som offiser i løpet av utdanningen?
24. Hvordan er disse forventningene kommunisert til deg?
25. En sentral del av studiet, og som er gjennomgående for alle fag, er lederutvikling.  
Beskriv en typisk aktivitet som er utviklende for deg?
26. Hvordan opplever du din egen rolle i denne aktiviteten?
27. Dersom du opplever å være "uenig med premissene som blir lagt" ifm den aktiviteten du nettopp beskrev, hvordan håndterer du dette?
28. Gjør dette at du får noen nye overveielser om hvem du er?
29. På hvilke måte bidrar dette til at du utvikler din profesjonsidentitet?
30. Kommer du til å bli en god offiser?



**Avsluttende spørsmål**

*Jeg har to spørsmål til før vi avslutter. Jeg vil at du tenker helt uavhengig av måten dette intervjuet har forløpt så langt, og gjerne også tenk utenfor rammen av Krigsskolen som formell utdanningsinstitusjon.*

31. Hvilke tre aktiviteter eller hendelser vil du beskrive som de viktigste for utviklingen av din profesjonsidentitet?

32. Tilslutt, hva har vært mest interessant å snakke om under dette intervjuet?

Er det noe du ønsker å legge til eller ytterligere kommentere eller presisere før vi er ferdige med intervjuet?

Takk.