



FORSVARET

Krigsskolen



UTDANNING FOR FREMTIDENS OFFISERER



FORSVARET
Krigsskolen

KS FAGRAPPORT
2/2012

UTDANNING FOR FREMTIDENS OFFISERER

Reidar Skaug



KRIGSSKOLEN

Fagrappport nr. 2, 2012

Tittel UTDANNING FOR FREMTIDENS OFFISERER	Antall sider 123	Dato November 2012
Title EDUCATION FOR FUTURE OFFICERS	ISBN 978-82-93091-17-2 (PDF) 978-82-93091-18-9 (Trykt)	ISSN 1890-0542
Forfatter Reidar Skaug	Faglig ansvarlig Lene Bomann - Larsen	Dekan Reidar Skaug
Oppdragsgiver Krigsskolen		
<p>Sammendrag Denne rapporten diskuterer utfordringer for Krigsskolens utdanning knyttet til fremtidens krav og forventninger til den militære profesjons utøvere. Hva skal kadettene dannes og utdannes til, og hva vil være krav til kunnskapsutvikling og kunnskapsformidling? Kunnskapsdepartementets pålegg om nytt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning, bidro til å synliggjøre og fasilitere hvordan overordnede krav til den militære profesjon kunne detaljeres ned til profesjonsutdanning og en skolehverdag. Rapporten diskuterer også utviklingsarbeidet igangsatt for å skape bedre helhet av mange fag og sammenheng mellom teori og praksis, og ikke minst hvordan lederutvikling kunne inngå som en synlig og integrert del av utdanningen</p>		
<p>Summary This report discusses the challenges for the Military Academy in trying to match its education to the demands and expectations confronting the military profession in the years to come. How should the cadets be educated and cultured, and what will be the demands on knowledge creation and communication. The Political demands for a new qualification framework in higher education was used to expose and facilitate how military requirements could be detailed into syllabus and school life. The report also discusses the development work initiated to improve integration of many different subjects and demonstrate the connection between theory and practice, and not the least how leader development may be integrated as part of the three year bachelor education.</p>		
<p>Stikkord offisersutdanning, kvalifikasjonsrammeverk, tverrfaglighet, lederutvikling, profesjonsdidaktikk, kvalitetssikring</p>		
<p>Keywords education for officers, qualification framework, interdisciplinary, leader development, pedagogy, quality assurance</p>		

Sammendrag

Profesjonsutdanning har behov for kvalitet og relevans, det vil si innovasjon. Krigsskolens utdanning krever vedvarende oppdatering fordi kunnskapen den bygger på utvikler seg, fordi profesjonens oppgaver endrer seg, og ikke minst fordi kadettene og hvem de er og den erfaring de har med seg endrer seg. Tilpasning og videreutvikling skjer kontinuerlig på Krigsskolen og er mest synlig i det bredt anlagte arbeidet med de årlige studiehåndbøker. Lest i sammenheng forteller disse studiehåndbøkene om betydelige utdanningsmanøvrer over tid.

Noen ganger krever imidlertid resultatene fra interne evalueringer og ytre endringer mer grunnleggende og omfattende oppdateringer. Mot slutten av 2010 befinner Krigsskolen seg i en slik situasjon. Hvilke krav ville bli stilt til fremtidens offiserer, hvordan skulle Krigsskolens danning og utdanning best møte slike krav, og hvordan skulle skolen møte samfunnets pålegg om synliggjøring av hvordan de uteksaminerte offiserer var kvalifisert til å løse profesjonens samfunnsoppdrag? I tillegg til slike eksterne krav og pålegg formidlet kadettene at de strevde med å skape en helhetlig forståelse ut av alt de skulle lære. Kollegiet strevde med tid og samarbeidsmuligheter for å skape nødvendig kvalitet av et høyst mangefaglig kunnskapsgrunnlag. Internt ble dermed Krigsskolens evne til å skape god læring og hensiktsmessigheten av skolens egen organisering utfordret. I januar 2011 igangsatte Skolesjefen en intern strategi- og utviklingsprosess som skulle bringe Krigsskolen fra der den var til dit den burde være. Hvor skolen burde være måtte forankres i Hæren og samfunnet, og hva den trengte å vite både om startområde, målområde og veien imellom måtte skolen i hovedsak selv arbeide med.

Denne rapporten utdyper og diskuterer skolens utfordringer knyttet til fremtidens krav og forventninger til den militære profesjons utøvere. Hva må skolen danne og utdanne kadettene til? Med utgangspunkt i kadettenes mange evalueringer av utdanningen, og skolens egne oppfatninger om hva kvalitet og relevans bør være, prøver skolens kollegium å si noe om fremtidige krav til både kunnskapsutvikling og kunnskapsformidling. Utfordret av Utdanningsdepartementets krav til et nytt Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning, valgte kollegiet å bruke nettopp dette rammeverket som verktøy til å utvikle en nødvendig tverrfaglighet i utdanningen. Arbeidet med kvalifikasjonsrammeverket speiler dermed både den militære profesjonens egne kunnskapsbehov i sin utøvelse, og kravene fra

departementet om å tydeliggjøre sammenhengen mellom hva de utdannede kadetter kan, og hva utøvelse av den militære profesjon krever.

Rapporten ønsker å synliggjøre hvordan overordnede krav til den militære profesjonens utøvere kan detaljeres ned til utdanningsprogram, utdanningssemester og skolehverdagen. Utviklingsarbeidet som ble igangsatt for å skape bedre helhet av mange fag og av teori og praksis blir også diskutert. Krigsskolen tilbyr ikke bare bachelorutdanning hvor kadettene kan lære om for eksempel ledelse. Krigsskoleutdanningen er en lederutdanning hvor kadettene utvikles til selv å kunne lede frem til oppdragsløsning. Det vil si at personlig utvikling må være en integrert del av den treårige utdannelsen. Rapporten kommenterer denne utfordringen spesielt. Avslutningsvis presenteres resultatet av strategi- og utviklingsarbeidet slik det kom til å berøre selve gjennomføringen av utdanningen ved Krigsskolen.

UTDANNING FOR FREMTIDENS OFFISERER

- Dokumentasjon av Krigsskolens strategiarbeid i 2011 - 2012

Sammendrag

1. Innledning	6
2. En utfordret Krigsskole	8
2.1 Offiserer for fremtiden	8
2.2 Evalueringer fra kadettene	14
2.3 FoU basering av utdanningen	21
2.4 Fra innsatsfaktorer til læringsutbytter	24
2.5 Oppsummering – og utfordringene er	26
3. Hvordan kan utfordringene møtes – strategiarbeidets diskusjoner	27
3.1 Innledning	27
3.2 Fra formål og strategiske mål til utviklingskrav og læringsutbytter	32
3.2.1 Hvordan vil fremtiden se ut og hva slags konflikter vil fremtidens offiserer kunne møte	32
3.2.2 Hva er generell offiserskompetanse	34
3.2.3 Læringsutbyttet for Bachelor i militære studier	36
3.3 Hvordan skape helhet i en profesjonsutdanning	38
3.3.1 Fler- og tverrfaglighet	38
3.3.2 Læringsutbytter på emnenivå	43
3.3.3 Teori – praksis	47
3.3.4 Lederutvikling	54
4. Hvordan ble utfordringene løst, strategiarbeidets valg av løsninger	56
4.1 Innledning	56
4.2 Ett nytt lederutviklingskonsept og noen tanker om lederutvikling som læringskonsept	57
4.3 En ny tilnærming til FoU	63
4.4 Pedagogikk	70
4.5 Dannelsesreisen	74
4.6 Organisering	79
4.7 Kvalitetssikring	87

Etterord	
Vedlegg A	
Offiserer for fremtiden – profesjonsutfordring og kompetanse	92
Vedlegg B	
En klargjøring av hva Krigsskolen legger i begrepet generell offiserskompetanse	103
Referanser	116

1. INNLEDNING

Krigsskolens oppdrag er å utdanne offiserer til Hæren og Forsvaret. Krigsskolen skal utdanne på bachelornivå og skal tilby utdanning slik at de som mottar sin bachelor med gode tjenesteuttalelser, tilfredsstillende Forsvarets krav til grunnleggende offisersutdanning. Dette har i skolens og i Forsvarets bevissthet vært tenkt slik at kadetter som uteksamineres fra Krigsskolen har en nasjonalt akkreditert bachelor, som borger for faglig kvalitet og nivå, og samtidig en krigsskoleutdanning som tilfredsstillende profesjonens nivådannende utdanningsbehov. Kadetter kommer til Krigsskolen etter omfattende og krevende seleksjonsprosesser og forlater Krigsskolen som tjenestedyktige offiserer. De tre årene imellom har på ulike måter vært beskrevet både med henvisning til utdanning og danning. Den sakkyndige komiteen fra NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen) berørte dette i sin evalueringsrapport fra 2007 og skriver: ”Kadettene er i en slags total utdanningssituasjon som unektelig gir en særegen faglig profil (NOKUT, 2007). Dersom vi prøver å beskrive utdanningen gjennom kjente begrep som læreplaner og studieprogram har vi kanskje følt at Dewey i sin progressive pedagogikk har truffet kadettene utdanning ganske godt når han beskriver skolekonseptet som : ”to educate oneself beyond the frame of formal lessons, to practice social behaviour and to collect many and diverse experiences”(Dewey, 1938) . Med et slikt utgangspunkt blir Krigsskolens utdanning totaliteten av de mangfoldige og veiledede erfaringer skolen byr på. Skolen har derfor vært opptatt av at *kvalitet og relevans* skal prege hele denne totaliteten.

Kvalitet og relevans er hyppig brukt som overskrifter i skolens mål- og strategidokumenter og det skaper en forventning til at dokumentenes innhold diskuterer og tydeliggjør utdanningens prioriteringer med støtte i et fungerende kvalitetssikringssystem. Kravet til Krigsskolens høyskoleutdanning er at den skal være forskningsbasert og relevant for Forsvarets oppgaver og utfordringer. Kvalitetssikringssystemet må bidra til relevans og kvalitet opplevd både av det akademiske miljø (bl a kunnskaps- og forskningsbasering) og av det militære miljø (krav til god profesjonell utøvelse og oppgaveløsning). Det betyr at utdanningen må utvikles i takt med endringer og gjennombrudd i samfunnets kunnskapsutvikling, men også må vektlegge og tilpasses Forsvarets erfaringer og nye behov.

NOKUT vurderte og kommenterte Krigsskolens kvalitetssikringssystem i 2007. I forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning heter det at: «Systemet skal gi

informasjon om alle forhold som har betydning for studiekvaliteten inklusive studiets relevans for arbeidslivet. Systemet skal bidra til at institusjonen vurderer resultatene i utdanningsvirksomheten, avdekker svakheter, iverksetter forbedringstiltak og foretar kontinuerlige vurderinger med sikte på kvalitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2005). Krigsskolen er en liten høyskole med kort vei mellom ledelse og øvrig ansatte og det er tradisjon for at tiltak settes inn «fortløpende» når man finner ut at noe bør endres. Krigsskolen skal i forhold til Forsvarets behov være forutseende i sin utdanning når det gjelder mulige nye behov og krav i forhold til kadettene fremtidige tjeneste. I tillegg vil det kunne stilles nye krav fra Universitets- & høyskolesystemet til utdanningens innretning. Tilslutt vil kvalitetssikringssystemet over tid kunne peke på svakheter som ikke kan løses «fortløpende», men som vil kreve igangsetting av vesentlig utviklingsarbeid. Mot slutten av 2010 opplevde Krigsskolen at skolens største utfordringer var knyttet til:

- å kunne godtgjøre at gjeldende mål og strategier for utdanningene var tilpasset profesjonens fremtidige utfordringer og behov
- å finne løsninger på hvordan skolen skulle ta hensyn til vedvarende tilbakemeldinger fra kadettene om at de strevde med å se sammenhengen mellom de ulike faglige bidrag og skape seg et samlet kunnskapsgrunnlag for profesjonens utøvelse, og mellom teori og praksis – eller som de sa ”mellom liv og lære”
- behovet for bedre forskningsbasering av utdanningen,
- myndighetenes krav til innføringen av et nytt kvalifikasjonsrammeverk som flyttet fokus fra utdanningens innhold til hva de som hadde gjennomført utdanningen kan, og hvordan skolen kan godtgjøre at de kan,

I januar 2011 besluttet skolesjef at det skulle igangsettes et strategi- og utviklingsarbeid som i nødvendig detalj kunne i) klargjøre og dokumentere hva utfordringene bestod i, ii) etablere nødvendige kunnskaper for å kunne diskutere hvordan utfordringene kunne møtes og iii) tilslutt konkretisere og utvikle løsninger som kunne iverksettes som svar på utfordringene.

Denne rapporten forsøker å sammenfatte og oppsummere strategiarbeidet og dets resultater fra start til avslutning. Det er imidlertid noe ganske annet å se seg tilbake og dokumentere en strategiprosess, enn å begi seg inn i en ny-utviklende strategiprosess. Den kjente maleren R Magritte prøver i sin kunst å forrykke våre antagelser om virkeligheten – å forflytte tilskueren

fra et område med lette, verbaliserbare konsepter til et område med ideer, som han sier bare er «i stand til å bli synlige gjennom maling av bilder» (Updike, 2012). Virkeligheten for en strategiprosess i en utdanningsinstitusjon består ikke bare av å implementere verbaliserbare konsepter, men like mye om å utvikle nye ideer om læring og undervisning som bare kan realiseres dersom vi ikke lar oss friste til å redusere utvikling av utdanning til trivielt læreplanarbeid. «Å se» er et epistemologisk puslespill ved oppstart av utviklingsarbeid, for å fortsette i Magritte's insisterende filosofi. Ved å lese denne rapporten, som forsøker å dokumentere et stort og langvarig strategiarbeid ved Krigsskolen, er det lett å undervurdere den enkelte deltakers evne til å samarbeide om noe som ingen enda visste og erkjente. Men uten dem hadde det ikke vært noe å dokumentere.

Etter en innledning i kapittel 1 gir rapportens kapittel 2 et innblikk i de refleksjoner og den dokumentasjon Krigsskolen innledningsvis hadde etablert når det gjaldt utfordringer skolen opplevde den stod overfor. I kapittel 3 følger rapporten strategiarbeidets kunnskapskartlegging og -utvikling med tilhørende diskusjoner og avveininger rundt hvordan utfordringene kunne møtes. Tilslutt i kapittel 4 beskriver rapporten valget av løsninger som ble besluttet iverksatt fra studieåret 2012/13.

Rapporten bygger på, og gjengir mange innspill fra mange bidragsytere og «originalversjonen» av bidragene vises til i rapporten som vedlegg eller i referanselisten.

2. EN UTFORDRET KRIGSSKOLE

2.1 Offiserer for fremtiden

Hva skal være målbilde for det som kreves av offiserer som Krigsskolen uteksaminerer? Profesjonsutdanning og profesjonsutøvere må selvfølgelig kunne betraktes i perspektivet av teknisk profesjonsutøvelse. Kadetter på Krigsskolen må utvikle *forståelse av militær maktbruk som gjenspeiler spesifikke oppgaver og utfordringer i den profesjonen de utdannes for*. Men en profesjonsutdanning bør også ha mål av seg til å utdanne fremtidens endringsagenter. Krigsskolens kadetter må være de som bidrar til at det til enhver tid er samsvar mellom den kompetansen som trengs i den militære organisasjon for å kunne løse de aktuelle oppgaver, og kompetansen hos de som skal løse oppgavene. Krigsskolens profesjonsutdanning skal derfor ikke bare uteksaminere utøvere i tråd med det gjeldende. Den skal også utvikle offiserer som gjennom egne erfaringer og kunnskap kan være profesjonens «kilder» til ny praksis. En minimumsforventning til den profesjonelle blir dermed at hun/han

ikke bare er faglig kvalifisert for å løse de løpende oppgavene, men også har evne til å utvikle praksis og ny forståelse gjennom refleksjon i og over handling, og kan fremvise en atferd og handling som er i samsvar med etiske retningslinjer for profesjonen og i tråd med samfunnets allmenne normer og verdier. (Kristiansen, 2010).

En profesjonsutdanning kan neppe betraktes som relevant om den ikke aktivt forholder seg til slike doble krav som dimensjonerende for utdanningens innretning og innhold. Det betyr at Krigsskolens må være en dannelsingsinstitusjon for ny praksis ved at utdanningen tilfører kadettene kunnskap og ferdigheter som gjør det mulig for nyutdannede offiserer å fornye profesjonens kompetansebase. Kadetter på Krigsskolen må *utvikle forståelse for profesjonens rolle og egenart*. Det er altså viktig å diskutere utdanningens virkefelt som både handler om forståelsen av Krigsskolens profesjonsutdanning som dannelsingssted for aktører i det norske samfunn, og som utdanning som et instrument for relevant og kvalitetsbevisst profesjonsutøvelse. Poenget er at *profesjonsutdanningen og profesjonsutøvelsen det utdannes til ikke kan isoleres fra den samfunnskonteksten utdanningen skjer innenfor*.

Hva bør kjennetegne den profesjonelle utøver som uteksamineres fra Krigsskolen og hva bør kjennetegne den kollektive militære praksis? Dersom Krigsskolens profesjonsutdanning ikke er opptatt av den kollektive praksis, dvs de organisatoriske betingelser for utøvelse, kunnskapsproduksjon og fornyelse blir de nyutdannede offiserer kortsiktig opptatt av profesjonens rådende tanker og handlingsmønstre og stenger for sin egen mulighet for livslang læring og mulighet til å påvirke profesjonens institusjoner på en demokratisk måte gjennom egen karriere.

For å kunne knytte utdanningen mer konkret til forventninger om fremtidens utfordringer og oppgaver, ville Krigsskolen i sitt strategiarbeid, trenge å dele tanker og få tilbakemeldinger fra både profesjon, forskere og myndigheter.

Nå var både relevans og kvalitet tidlig blitt valgt som de overordnede suksesskriterier for Krigsskolens utdanningstilbud. Det var behov for at begge disse kriterier kunne være med å begrunne valg i viktige utdanningsrelatert tiltak ved skolen. Relevans og kvalitet synes umiddelbart å være gode suksesskriterier for en profesjonsutdanning, men mellom relevans og kvalitet opplevde Krigsskolen også en spenning. Relevans kan lett forbindes med nytte og med utviklingen av læreprosesser som direkte kan skape mening for den enkelte kadett og

fremtidige offiserer i møte med praksisfeltets mange kjente oppgaver og utfordringer, mens kvalitet mer kan forbindes med valg av utdanningens innhold i form av pensum og tilhørende didaktiske formidlinger. Trenger kadettene mest av alt kunnskap og ferdigheter som kan memoreres eller drilles og som er tilpasset og klare til bruk i felt, eller trenger kadettene å utvikle evne til at de gjennom kunnskap og ferdigheter kan handle ut fra egenforståelse av hva som må gjøres og hvorfor det må gjøres? Fokus på det å kunne løse ukjente oppgaver med passende løsninger.

Det hadde lenge vært mer enn en gryende erkjennelse på Krigsskolen at for å møte dagens- og fremtidens utfordringer var det ikke mulig for Krigsskolens instruktører kun å parafasere sine egne instruktører, fra den gang de selv var kadetter. De trengte stadig fornyet kompetanse og innsikt for å kunne sette nyutdannede kadetter i stand til å møte sine fremtidige oppgaver – ikke gjennom å formidle en fasit, men ved å gi kadettene en evne til å utnytte egne erfaringer til å vite hva som må gjøres i møte med helt nye utfordringer.

Ved oppstart av strategiarbeidet i 2011 rådde det en, om ikke forvirring, så i hvert fall en usikkerhet om skolen hadde en felles oppfatning av hva de egentlig mente med relevans og kvalitet. Uten en slik felles forståelse ville det bli vanskelig å gjennomføre diskusjoner og meningsutveksling i strategiarbeidet om hva som ville være en god utdanning for fremtidens offiserer. Krigsskolen trengte å etablere noen felles kriterier og et begrepsapparat til bruk i sine kollektive diskusjoner med hensyn til kvalitet og relevans.

En profesjonsutdanning bygger på en sterk tilknytning til praksisfeltets problemstillinger, egenart og den praktiske kunnskap som brukes og skapes der. Rammen for den militære profesjon konstitueres derfor i stor grad av tre elementer:

- Offiseren som leder, maktutøver og trener av soldater
- Offiseren i den militære organisasjon
- Offiseren og profesjonen i samfunnet

Disse elementene var det enighet om at burde danne utgangspunktet for diskusjonen om kvalitet og relevans.

Når det gjelder kvalitet er det et fenomen som kan tilnærmes langs to akser – hva slags og hvor god. Kvalitet er ikke noe som kan måles direkte som en absolutt skala, men er et bredt og mangfoldig begrep. På Krigsskolen kunne vi snakke om riktig kvalitet når vi uteksaminerte kadetter i samsvar f eks med Hærens ønsker, forventninger og krav. I utdanningsdepartementet snakket de om «å sikre at utdanningen er av god nok kvalitet». Hva ville være «tilstrekkelig» i forhold til profesjonens behov og krav opp mot Krigsskolens ressurser og oppdrag?

Det ble enighet om at kvalitet i all vesentlighet bør handle om:

- Felles faglig – og pedagogisk formidlings- og utviklingsarbeid
- Kvalitative sider ved planlegging og evaluering av utdanningen
- Hvordan utdanningen gjennomføres
- Rammene for dette arbeidet

(Krigsskolen, 2011)

I praksis vil dette handle om:

- felles faglig- og pedagogisk formidlings- og utviklingsarbeid. Hvert enkelt fagområde trenger kunnskapsutvikling som rettes inn både mot fagets innholdsmessige utvikling og mot formidlingen av faget i en profesjonsutdanning. Det er en aktivitet som inkluderer alle som har ansvaret for fagområdet, men også den totale utdanningens videreutvikling. *Det ble pekt på som et område hvor Krigsskolen erfarer et «gap» mellom nå-situasjonen og hvor skolen ønsker/bør være*
- utvikling av utdanningens gjennomføring, dvs det som kadettene møter hver dag og handler om hvordan planlegging og evaluering skjer i forhold til skolens målsetninger og krav. Slik planlegging og evaluering handler både om tverrfaglige prosedyrer og samarbeid, og om seksjons- og avdelingsvise opplegg. Slikt samarbeid og slike prosedyrer skal skape synergi for det enkelte emne inn mot et totalt og faglig - pedagogiske utviklingsarbeid. *Skolen vurderes ikke å være i mål her.*

- at undervisningen er i tråd med faglige og pedagogiske standarder for det utdanningsnivået Krigsskolen skal levere på. *Hvordan gjennomfører f eks Krigsskolen kollegaveiledning og – vurdering?*
- rammene som må være på plass for å utvikle kvalitet i utdanningen. Slike rammer handler blant annet om faglig innhold, tid til rådighet, medarbeidere tilgjengelig, kollegiets kompetanse og økonomiske ressurser. *Hvordan ser regnestykket ut for KS?*

Kriteriene for relevans burde handle om:

- Kunnskap og bevissthet om utdanningen er i takt med viktige utviklingstrekk i profesjonen
- Utdanningen gjenspeiler og videreutvikler offiserens praksis
- Prosedyrer for å sikre en utdanning som er i takt med og bidrar til profesjonens utvikling og innholdet i profesjonsutviklingen

Dette vil i praksis bety:

- Utdanningen med sine temaer og aktiviteter gjenspeiler utfordringene ved dagens profesjonsutøvelse og aktuelle problemstillinger i profesjonen
- Hvordan utvikle en kollektiv bevissthet om viktige utviklingstrekk i profesjonen. Utdanningen må forholde seg aktivt til behovet for mer langsiktige endringer i profesjonen, organisasjonen og offisersrollen. *Hva gjør Krigsskolen konkret på dette området?*
- At utdanningen følger opp med prosedyrer, prosjekter og lignende som konkret kan gi innspill til skolens seksjoner og avdelinger og utspill fra Krigsskolen til Hæren og Forsvaret

Diskusjonene rundt kvalitet og relevans tok i hovedsak utgangspunkt i et «utøverperspektiv», dvs perspektivet til kadetter og utdanningspersonellet (de lærende og de lærde) og ikke eierperspektivet slik Forsvaret har dokumentert sine «syn» gjennom faglige

grunnlagsdokumenter eller reglementer. Det er spørsmål om, og eventuelt hvordan, Krigsskolen praktiserte sin pedagogikk på en måte som fremmer både kvalitet og relevans i utdanningen. Et slikt fokus var ikke uttrykk for systemtrass, men i overbevisningen om at det ikke er så enkelt at Forsvaret er senderen av idealer og en formell læreplan og Krigsskolen er mottakeren som oppfatter og realiserer læreplanen (Samsing, 2010). Krigsskolens kadetter skal ikke bare utøve dagens praksis, men kanskje først og fremst være de som kan bidra til gode løsninger i en ukjente fremtid.

Det er derfor viktig at utviklingen av Krigsskolen ikke har et for avgrenset perspektiv på hva som er suksess, hvor man utelukkende er opptatt av om utdanningen leveres innenfor rammene av det gjeldende, en udiskutabel tidsplanlegging og tradisjonelle kostnadsfordelinger.

Krigsskolen ville måtte adressere en rekke spørsmål om hvordan de ulike seksjoner og avdelinger så på sine behov for kunnskap og kompetanse, hensiktsmessigheten av dagens planleggingsprosedyrer og skolens evalueringsregime. Hvordan jobbes det med kvaliteten på undervisningen og hvordan er tid og ressurser satt av til å utvikle kvaliteten i utdanningen? I hvilken grad arbeides det med prosjekter og kunnskapsutviklende aktiviteter som kan synliggjøre samsvar mellom utdanning og profesjonens praksis? Hvordan brukes nytt personell fra tjeneste i inn- og utland til å skape kontakt mellom utdanning og praksisfelt? Hvordan holder kollegiet seg orientert om «trender» i profesjonen og hvordan brukes profesjonslitteratur? Føres det diskusjoner med operative avdelinger i undervisningen, og i det hele tatt vites det hvorfor man gjør som man gjør?

Diskusjonene i seksjoner og avdelinger avdekket tre hovedutfordringer med hensyn til kvalitet og relevans:

- Mangel på helhet og oppdatering forhold til å gi kadettene et bilde av profesjonens krav til sine utøvere (utdanningens innhold og form)
- Behov for mer tverrfaglig samarbeid i kollegiet
- Knapphet på tid

2.2 Evalueringer fra kadettene

Interessen for kadettens læring blant Krigsskolens kollegium har «alltid» vært stor. Det synliggjøres i mantraer som «Kadetten i sentrum», men forklares kanskje best gjennom at kollegiet har en klar forståelse av at en utdanning ved KS handler om mer enn å gi unge mennesker en bachelorgrad – det handler om å danne og utdanne unge mennesker slik at de i løsnings av sitt samfunnsoppdrag, kan ta vare på seg selv og sine medarbeidere i presumptivt livsfarlige situasjoner. Det gir en ekstra dimensjon til kvalitetssikring av utdanningen og har i alle år ført til at kadettens tilbakemeldinger fra utdanningen er blitt tatt på det største alvor. Tilbakemeldinger fra kadettene har derfor alltid stått sentralt for utviklingsarbeidet knyttet til nye utdanningsløp ved Krigsskolen.

Krigsskolen har tilbudt offisersutdanning i mer enn 260 år, men har ikke tilbudt bachelorutdanning i mer enn syv år. En slik bachelorutdanning brakte skolen i kontakt med formelle krav til høgskoleutdanning og krav til et akkreditert kvalitetssikringssystem. Et kvalitetssikringssystem må omfatte mange funksjoner og perspektiver, men ikke unaturlig var og er skolen fortsatt svært opptatt av hva kadettene har å melde tilbake.

Ved overgangen fra et 2 + 2 års utdanningsløp, (KS1 + KS2) til en 3-årig bachelor hadde det vært behov for nye vurderinger, ikke minst mht innhold og gjennomføring. Et innhold for tre år, istedenfor 2 + 2, krevde ikke minst en prioritering i forhold til Forsvarets oppgaver og utfordringer og dermed hva som ble spesielt viktig i utdanningssammenheng. For å styrke arbeidet med å innføre nye utdanningsløp inviterte skolen i 2006 eksterne forskere til å gjøre en følgeevaluering av de nye undervisningsoppleggene (Heen og Wathne, 2006).

Hovedmålsettingen var at forskerne gjennom «funn» og refleksjoner kunne bidra til at utdanningen ved Krigsskolen ble sikret forutsetninger for raskt å tilpasse seg nye rammer og nye behov. Selv tolket forskerne innbydelsen som at Krigsskolen ønsket å invitere inn noen «kritiske venner», snarere enn «eksterne sensorer». Hva måtte ivaretas for å sikre en videre positiv utvikling på skolen og hva ville bli spesialet viktig å kvalitetssikre? Det var naturlig at dette forskningsarbeidet ble hentet fram igjen ved oppstart av strategiarbeidet. Hva hadde forskerne hatt av refleksjoner som kunne være nyttige for å forstå de siste års evalueringresultater fra kadettene?

Forskerne la i sine rapporter vekt på at rammevilkårene på Krigsskolens utdanning hadde endret seg fordi samfunnet i stort hadde gjennomgått forandringer, og at denne forandringen betød at også Forsvaret som institusjon ville måtte gjennomgå store forandringer (Heen, 2006). Det er ikke bare snakk om et postmoderne samfunn, men også hva forskerne kalte det postmoderne forsvar. Et postmoderne militærvesen karakteriseres forskerne ved egenskaper som:

- Nye oppgaver hvor forsvarret i større grad deltar i operasjoner på fremmed mark som en «integrert» aktør
- Militæret internasjonaleses og nasjonale enheter opererer i større grad under internasjonal kommando
- Militærvesenet profesjonaliseres
- Offiserenes roller endres slik at det legges mer vekt på delegering
- Større integrering mellom det sivile samfunn og Forsvaret, eksemplifisert ved at Krigsskolen skal tilby bachelorutdanning i tråd med nasjonale utdanningskrav

Forskerne pekte på at når kadettene uteksamineres fra Krigsskolen så bør de ikke bare kunne fungere som leder i en relativt velintegrert del av en større militær enhet, men også kunne ta selvstendige avgjørelser i kompliserte og vanskelige situasjoner hvor de ikke bare må kunne følge detaljerte ordrer. Forskerne mente at man altså må kunne anta at kadettene i større eller mindre grad vil komme til å stå ovenfor situasjoner som vil stille *ulike og vanskelig forutsigbare krav til mestring*, og at kadettene derfor bør ha tilstrekkelig *faglig og personlig fundament til å utvise lederskap* også i slike situasjoner.

Forskerne var også opptatt av at Krigsskolen som tilbyder av lederutdanning i større grad måtte ta hensyn til ledelse som en grenseregulering hvor det handler om å kontrollere forholdet mellom innsiden og utsiden av en organisatorisk enhet, dvs det handler både om at enheten man leder er knyttet sammen med resten av organisasjonen og/eller utenverdenen. Under operasjoner i utlandet inngår ikke de enkelte nasjoners enheter på samme «sømløse» måte som i en nasjonal styrke. Ulike «militære kulturer» gjør at ledere for de enkelte enheter må inngå nye type dialoger og forhandlinger med over/under/sideordnede fra andre militære systemer. I tillegg finnes det i disse operasjoner en annen type grenseflate til sivilbefolkningen. I internasjonal tjeneste fremstår altså håndtering av grensebetingelser,

mellom nasjonale styrkebidrag og internasjonal avdeling, som en helt sentral del av ledelsesoppgaven.

Litt satt på spissen, så det fra forskerne sin side ut som at det primært er oppgavene de nye offiserer vil møte i internasjonale operasjoner, som driver behovet for økt teoretisk kunnskap. Det er fordi de nyutdannede offiserene selv skal kunne ta avgjørelser i komplekse situasjoner, at de må ha et solid kunnskapsmessig grunnlag som setter dem i stand til raskt å oppfatte og bearbeide mange ulike typer av informasjon.

En større vekt på teoretisk kunnskap må være basert på en antagelse om at det bidrar til at kadettene blir bedre i stand til å forstå og handle i komplekse situasjoner. Hva som velges inn og hva som velges bort og hvordan dette rent faktisk besluttes, vil være viktig for videre utvikling av Krigsskolen, mente forskerne. *Utfordringen for Krigsskolen blir derfor å utvikle en bachelorutdanning som bidrar til at utdanningens kvalitet som profesjonsutdanning øker.* Det betyr igjen at Krigsskolens utdanning må fremstå som en helhet med god nok kvalitet, dvs at den enkelte kadett kommer ut med tilstrekkelig praktisk og teoretiske ferdigheter til å kunne fungere som en god offiser i de situasjoner hun eller han vil stå overfor i sitt kommende profesjonelle liv. Om kadettene opplever å få en slik helhetsforståelse under utdanningen blir det viktig at kvalitetssikringssystemet fanger opp direkte fra kadettene.

Forskerne reiste også spørsmål om forholdet mellom kunnskap og lederutvikling.

Målsettingen er at den enkelte kadetts kunnskap og ferdigheter skal bidra til at de blir en bedre leder. Det forutsetter at kadettene etter uteksaminering kan bruke det de har lært. De må ha tilegnet seg kunnskapene og ferdighetene på en måte som gjør at de blir knyttet til reelle situasjoner og ikke bare lever sitt eget liv i kadettens hoder. Blir det slik for skolens kommende kadetter? Forskerne mente at dette både handlet om pedagogiske spørsmål knyttet til hvordan undervisningen i fagene bedrives, og om innholdet i og utformingen av selve lederutviklingen.

Forskerne hadde også noen synspunkter konkret på undervisningen, spesielt knyttet til forholdet mellom faglige emner og «virkeligheten». Undervisning kan plasseres et eller annet sted på en dimensjon som strekker seg fra å ta utgangspunkt i et fag på den ene siden og en relativt udifferensiert virkelighet på den annen side. På universiteter og høyskoler har man tradisjonelt tatt utgangspunkt i faglige emner. Fagene definerer og beskriver hva som er verdt

å vite om virkeligheten og hvilke spørsmål som kan stille. Slik vil fagene i stor grad definere virkeligheten. I forholdet til læreplaner og undervisning virker fag strukturerende. Det gjør utdanningens planarbeid og organisering av utdanningsinstitusjonen ryddig og oversiktlig. Det synes ganske opplagt hvem som kan og ikke kan, og det er med utgangspunkt i de ulike fag det som er relevant blir definert. Synspunkter og erfaring som ikke passer inn i fagets egen forståelse blir lett definert som irrelevant eller forstyrrende. På den andre enden av dimensjonen finnes «virkeligheten» slik for eksempel profesjonen selv fortolker den. De kan ha brukt et helt annet utgangspunkt enn det rent faglige. Her kan det fort bli rom for flere «virkeligheter» og en undervisning som tar utgangspunkt i virkeligheten kan fort komme til å ta utgangspunkt i hva den/de som eier de ulike virkelighetsforståelser (instruktører) mener er relevante problemstillinger og utfordringer. Spissformulert kan man si at ved bare å ta utgangspunkt i de ulike fag er det vanskelig å lage helhet, og ved bare å ta utgangspunkt i «virkeligheten» er det vanskelig å lage forutsigbar og kunnskapsbasert utdanning. Ved å ta utgangspunkt i både de ulike fag og en praksis som upresist formidles som den ufortolkede virkeligheten, kan det bli utfordrende for kadetter å skape både en kunnskapsmessig helhet og se en sammenheng mellom teori og praksis.

Etter å ha hatt følge med forskerne, var Krigsskolen seg bevisst fire utfordringer for utdanningen hvor tilbakemeldinger fra kadettene ville bli svært viktige:

- Behovet for at kadettene kan opparbeide et faglig og personlig fundament til å utvise lederskap i komplekse situasjoner (*grunnlag for utøvelse*)
- Krigsskolens utdanning må fremstå som en helhet med god nok *kvalitet*
- Kadettene må tilegne seg kunnskapene og ferdighetene på en måte som gjør at de blir knyttet til reelle situasjoner (*relevans*)
- Utdanningen må skape både en kunnskapsmessig helhet og synliggjøre en sammenheng mellom teori og praksis (*profesjonsutdanning*).

For Krigsskolen er utviklingen av studiehåndbøker en viktig måte å gi uttrykk for utdanningens ambisjoner og intensjoner og evalueringen fra kadettene er et viktig grunnlag for å vurdere om intensjonene er nådd. Etter besøket fra NOKUT i 2007, skriver komiteen at «det virker som om kvalitetsarbeidet og systemet for kvalitetssikring er forankret i utviklingen av de nye utdanningene og at revisjonene av studiehåndbøkene er en viktig referanseramme

for kvalitetsarbeidet. Innholdet i studiebookene er svært forpliktende for Krigsskolen, all den tid fagplanen og annet innhold i studiehåndbok gjelder som individuell utdanningsplan for kadettene. Kvalitetsavvik vil ofte forstås som avvik fra studiehåndboken. Det må derfor antas at kvalitetsarbeidet fortsatt vil ha stor betydning for revisjon av studiehåndbøker utover etableringsfasen for de nye utdanningene” (NOKUT, 2007).

Kadettene tilbakemeldinger på utdanningens mål og intensjoner ble forsøkt fanget opp gjennom to evalueringssystemer. Det ene bygget på det etablerte StudData prosjektet som studenter ved mange norske høgskoler besvarer når de gjennomfører sin utdanning. StudData gjennomføres i regi av Høyskolen i Oslo, ved Senter for Profesjonsstudier. Krigsskolen var for liten til at den fikk inngå i StudData’s database, men HiO var behjelpelig med å legge til rette for at Krigsskolen kunne bruke deres utarbeidede og kvalitetssikrede spørreskjemaer og at skolen kunne få adgang til de analyser som ble gjennomført med utgangspunkt i de ulike databaser. I tillegg utviklet Krigsskolen egne evalueringer for kadettene som benyttet Questback som elektronisk innhentingsverktøy. De første årene tok den sistnevnte evaluering utgangspunkt i de enkelte emner i studiene, men etter hvert ble de omarbeidet til et mer overordnet nivå, for å kunne gi situasjonsbilder for hele semester for de ulike årskull og studieretninger.

Tilbakemelding fra kadettene varierte naturlig nok fra år til år, men etter hvert bygde det seg opp et inntrykk om at det lå et «gjennomgående og gjentatt budskap» i evalueringsmaterialet. I 2010 ble derfor StudData som dekket kullene 06-09, og 07-10, brukt til å gjøre en tematisk mer spisset sammenstilling som kunne gi innblikk i kadettene holdninger til undervisningsopplegg, vurdering av undervisningen i ulike emner, deres arbeid med studiene, hva kadettene mener at studiene burde vektlegge og en vurdering av studienes praksisdelen (Gamperiene, 2010).

Mens 75% viste seg å være fornøyd med utdanningen totalt var det 55% som var fornøyd med praksisdelen og 11% som var direkte misfornøyd med praksisdelen. 20% spør seg om praksisopplæringen egentlig «henger på greip» med det de ellers lærer på Krigsskolen. 12% av kadettene synes ikke at Krigsskolen har gitt dem profesjonsspesifikk kunnskap.

30% av kadettene har vurdert å slutte underveis i utdanningssystemet og 20% av kadettene er usikre eller finner det lite sannsynlig at de ville valgt Krigsskolen dersom de kunne ha valgt på nytt.

En nærmere undersøkelse av øvrige data fra det andre evalueringssystemet (Questback) som supplement til StudData, indikerer at kadettene strever med å integrere ulike emner slik at de til sammen blir relevant for utøvelse av den militære profesjon. De oppfatter det som om teori tegner bilde av en kunstig praksis og at praksisen ikke trekker på relevant kunnskap.

Krigsskolen presenterer lederskap som teori og taktikk som handling i praksis. Hvordan skal de egentlig lede operasjoner? Med andre ord, de strever med å skape *helhet ut av de mange faglige kunnskapsbidrag* og *helhet ut fra kombinasjonen teori og praksis*. Krigsskolen måtte derfor finne en løsning på hvordan opplevd mangel på helhet, både i forhold til det å skulle skape et tverrfaglig kunnskapsgrunnlag for profesjonens utøvelse, og i forhold til en uklar sammenheng mellom teori og praksis.

Under lesning av artikler og innlegg om ledelse, lederutvikling og lederskap, kunne man ofte ønske at forfatterne hadde hatt en filologisk bakgrunn som kunne ha bidratt til en nærmere og mer presis avklaring av begrepsbruk og deres innhold. Men kadettene utfordringer ble av Krigsskolen oppfattet til å handle om noe mer enn filologi. Kadettene opplevelse av uklar tale og formidling i utdanningen, kunne mer tyde på uklar tanke på Krigsskolen om hva som burde legges av innhold i alle begrepene – og ikke minst sammenhengen mellom dem.

Dersom «ledelse» i denne rapporten gis betydningen av det som kadetter i sin kommende tjeneste skal kunne utføre i de militære oppdrag og prosesser de blir satt til å lede, og «lederskap» uttrykker det som kan være av betydning for deres ledelse, indikerte tilbakemeldingene fra kadettene at de opplevde en utdanningen som i for liten grad var opptatt av ledelse – både i teori og praksis.

Gjennom organisert og langsiktig lederutvikling, undervisning i lederskapsteorier og deltakelse i mestringsøvelser, skulle kadettene utvikle både forståelse for, og grunnlag for, valg de hadde i forhold til utøvelsen av det militære lederskap generelt og sitt eget lederskap spesielt. Det vil si de skulle få både forståelse for, og erfaring med det militære lederskap som er alt det som kunne bety noe når de engang skulle lede. Men de manglet, ifølge egne tilbakemeldinger, en tydelig forbindelse fra forståelsen for lederskap til den tverrfaglige

utøvelsen av profesjonen når lederteknikk/lederfilosofi og metode var valgt og skulle brukes. Det var i henhold til Krigsskolens læreplan, lederens utøvelse av profesjonen som skulle syntetisere kunnskapsgrunnlaget. De militære oppdrag skulle løses basert på god forståelse for de politiske og militære rammene og kunnskap om bruk av landstyrker, lederen skulle kunne fungere, kommunisere og samvirke med til dels svært annerledes kulturer, hun trengte evne til å foreta gode taktiske vurderinger og beslutninger og hun måtte kunne bruke og lede sine styrker og ressurser på stridsfeltet. Det krever en tverrfaglighet hvor alle fag og øvelser i løpet av studiet må fremstå som et helhetlig kunnskapsgrunnlag.

Denne utfordringen med å legge et helhetlig kunnskapsgrunnlag, hvor kunnskap både handler om teoretisk kunnskap og praksiskunnskap, var på Krigsskolen blitt møtt med en rekke tiltak og arbeider, spesielt på «ledelsesfeltet». I heftet «Fra godt sagt til godt gjort» (Krigsskolen, 2009) skisserte avdelingen for militært lederskap på hvilken måte den ønsker å bidra til skolens helhetlige offisersutvikling gjennom å systematisere hvordan lederutdanningen- og lederutviklingen burde gjennomføres på skolen. Skolesjef og forfattere er opptatt hvordan kadettene kan bygge bevissthet om eget lederskap som grunnlag for å operasjonalisere den lederskapsfilosofi den enkelte kadett skulle utvikle og senere anvende i sin tjeneste. I heftet sies det at lederplattformen bygges og utvikles i et skolemiljø med alle de kreftene som virker inn på kadettene gjennom studietiden. Plattformen reflekterer således både teoretisk forståelse og erfaringsmessig innsikt. Lederskapsfilosofien utvikles for den situasjonen og de mennesker de skal møte, de som skal ledes og måten de skal ledes på.

Samme året som «Fra godt sagt til godt gjort» ble publisert, startet avdeling for militært lederskap også med å utvikle heftet «Lederutvikling i Hæren – Krigsskolens program for lederutvikling, Emneplan for ledelsesfaget ved Krigsskolen.» (Krigsskolen 2009). I heftet introduseres et konsept for lederutvikling og lederutvikling og lederskap knyttes til en emneplan for ledelsesfaget ved Krigsskolen. Konsept for lederutvikling består av en rekke aktiviteter (Krigsskolen 2009). Den viktigste aktiviteten beskrives som lederutviklingsamlinger som foregår gjennom hele utdanningen og som enkelte ganger knyttes direkte opp mot en øvelse (praksisarena). I tillegg vil kadettene få grunnkurs i utviklende lederskap slik det er beskrevet i heftet ”Lederutvikling i Hæren”. Kadettene skal skrive ut sin lederskapsfilosofi og skal sammen med sine veiledere skrive lederutviklingskontrakter eller personlige lederutviklingsplaner som et hjelpemiddel for kunne sette opp målsettinger samt systematisere innsats for å nå disse målene. I tillegg beskrives en

rekke aktiviteter som undervisning, kurs, øvelser, sosiale arrangement, personlighetstester, tilbakemeldinger fra veiledere og kadetter, verdidiskusjoner osv.

I heftet "Lederutvikling i Hæren" presenteres en profesjonshelhet gjennom å synliggjøre at utdanningen ved Krigsskolen ikke bare må betraktes som en utdanning – men som en dannelse. En dannelse hvor målet er at kadettene skal oppleve å være, vite og handle som offiserer. Kadettene skal utvikle kunnskaper og faglig forståelse gjennom all den undervisningen de vil få på skolen, og de skal utvikle ferdigheter og erfaringer gjennom deltakelse på forskjellige praksisarenaer, og de skal utvikle holdninger og erkjennelse gjennom systematisk diskusjon, refleksjon og veiledning. De forskjellige aktivitetene i utdanningen skal ikke betraktes som isolerte aktiviteter, de skal gripe inn i hverandre og de vil være komplementære til hverandre.

Etter hvert tydeliggjøres den tverrfaglige utøvelsen av profesjonen gjennom beskrivelser av utdanningen ved Krigsskolen som preget av tverrfaglighet og praksisnærhet til mange forskjellige arenaer. Heftet sier helt klart at fagområdet ledelse ikke bare kan stå på egne ben når offiseren og lederen skal utvikles. Offisersutdanning og offisersutvikling er summen av alle de teoretiske og praktiske læringsaktivitetene kadetten utsattes for innenfor alle fagområder i løpet av tre år. Det vil derfor være en utfordring å fremstille klart hvordan et fagområde skal bidra til den totale offisersutdanningen. Det ble nesten som et ekko av kadettene tilbakemeldinger.

2.3 FoU basert utdanning

FoU ved Krigsskolen ble etter tilknytning til U&H-loven og utvikling av bachelorutdanning, knyttet til Krigsskolens hovedmålsetting (Krigsskolen, 2009):

«Krigsskolen skal utvikle og utdanne offiserer med høy profesjonsrelevans og faglig kvalitetMed dette menes kvalitet både innen praksisfeltet og det teoretiske feltet. I Krigsskolens målsetting er begrepene å utvikle og utdanne benyttet. Begge begrepene betinger at skolen har kompetanse til å kunne gjøre nettopp dette»,
og videre, som et av kvalitetsmålene heter det: «..... Krigsskolen skal kunne tilby utdanning som er forskningsbasert og i takt med utviklingstrekk i Forsvaret og samfunnet for øvrig».

Krigsskolen etablerte i slutten av 2007 sin FoU-politikk som både gir et rasjonale for skolens kunnskapsutvikling og en politikk for FoU aktivitet ved skolen (Rønnfeldt, 2007). Her legges det vekt på at skolens primære oppgave har historisk blitt sett på som å utdanne norske hæroffiserer, men at skolen etter sin tilknytning til U&H systemet har måttet gjennomgå på nytt hvordan skolen gjennomfører kunnskapsutvikling. Krigsskolen er ansvarlig for å tilby en akademisk offisersutdanning som skal være grunnlaget for typisk de femten første årene av en offisers karriere. Med andre ord må Krigsskolen være i stand til å utvikle og formidle den kompetansen nye offiserer trenger for effektivt å kunne håndtere fremtidens utfordringer knyttet til norsk sikkerhet.

For kontinuerlig å kunne sikre kvaliteten på slik kompetanse er FoU en kritisk faktor. FoU ved Krigsskolen skal styrke relasjonen til den militære praksis. Dersom FoU aktivitetene innrettes og gjennomføres på en tilfredsstillende måte, vil den kunne forbedre kadettene læringsmuligheter, forberede dem på utøvelsen av sin profesjon, og holde utdanningspersonellet kompetent, våkent og motivert.

Som en forutsetning for å gjennomføre slik FoU diskuteres spesielt behovet for å motivere utdanningspersonellet til å delta i slik kunnskapsutviklende aktivitet. Politikken peker på behovet for at FoU-arbeidet erkjennes som viktig for kadettene læring og læringsmiljø blant både utdanningspersonell og profesjonens utøvere. Politikken gir i sine dokumentasjonsvedlegg eksempler på viktig FoU knyttet til sentrale fagområder som *taktikk, ledelse, militærteori* og *strategi*.

Utfordringene har vist seg å være mange. Krigsskolens kollegium består av både sivile og militære medlemmer hvor skolen tradisjonelt har vært opptatt av å knytte til seg profesjonsutøvere som kan bidra med «ferskvare» i form av egne, nye erfaringer fra profesjonens praksisfelt. Disse har grunnleggende militær offisersutdanning, men har i varierende grad formell akademisk utdanning utover bachelornivå. Det skaper et utfordrende utgangspunkt for en forskningsbaserings innenfor de deler av utdanningen som er spesielt viktig for profesjonens utøvelse.

Med utgangspunkt i sin FoU-politikk og etablering av bachelorutdanning har Krigsskolen imidlertid gjennomført ulik kunnskapsutvikling både internt og i samarbeid med forskningsinstitutter, høyskoler, universiteter og kompetansemiljøer. I den forbindelse er det

etablert et antall samarbeidsavtaler med slike organisasjoner. Eksempler av mer strategisk art, på dette er Universitetet i Oslo, Høgskolen i Oslo og Akershus, Forsvarets forskningsinstitutt, Hærens Officersskole i Danmark, Forsvarsbygg, Norges teknisk - naturvitenskapelige universitet og Air National Guard, USA.

Erfaringene fra slikt samarbeid viste før oppstart av strategiarbeidet at det var en svært begrenset andel av skolens utdanningspersonell som direkte er engasjert i kunnskapsutviklende arbeid. De som hadde engasjert seg, hadde imidlertid oppnådd både viktige og kadettanvendelige erfaringer, og det var etablert gode eksterne samarbeidsrelasjoner. Når det imidlertid er få i Krigsskolens kollegium som har deltatt i slikt samarbeid betyr det også at interaksjonen mellom utviklingsarbeid og kadettene totale utdanning nødvendigvis blir utilfredsstillende.

Før oppstart av strategiarbeidet var det ønskelig å få en viss «kvantifisering» av utfordringen knyttet til svak FoU innsats. For å få et inntrykk av hva kollegiets utdanningsnivå- og innretning betød for *viljen og evnen* til FoU, ble det gjennomført en helt enkel spørreundersøkelse i de ulike fagseksjonene (Skaug, 2010). Undersøkelsen ble gjennomført i tråd med de markører som foreslås i universitets- og høgskolerådets rapport «Undervisning + FoU = sant» (U&H-rådet, 2010). Arbeidsgruppen bak rapporten foreslår at disse markørene tilpasses den enkelte institusjon og om det grunnleggende handler om disiplinbasert utdanning eller en profesjonsutdanning. Ved hjelp av en matrise bestående av ulike markører, mål og status kan man få frem samspillet mellom den mer undervisningsrettede delen av utdanning og den mer kunnskapsutviklende delen av utdanningen. Tilpasningen av markørene for en profesjonsutdanning vil f.eks. bety at behovet for balansering mellom akademia og profesjon vektlegges og at kunnskapsutviklingens relevans for profesjonell yrkesutøvelse kommer med. Samtidig er det viktig å vise at det ikke må være noen motsetning mellom vitenskapelig kvalitet i utdanningen og utdanningens relevans for utøvelsen av profesjonen. Ved hjelp av tre spørsmålsgrupperinger:

1. Forutsetninger for å forskningsbasere utdanningen
2. Utdanningsbidragenes innhold (ansattekompetanse) og holdning (vitenskapelighet)
3. Kadettene roller og eksponering

og fire resultatnivåer: i) i mål, ii) ganske bra måloppnåelse, iii) i liten grad/uakseptabel måloppnåelse og iv) ikke i mål, fremgikk det helt klart at for fagmiljø med betydelig FoU-kompetanse pendlet tilbakemeldingene rundt et «ganske bra» til «i liten grad» resultat, mens for fagmiljø med liten grad av FoU-kompetanse pendlet tilbakemeldingene rundt «ikke i mål». En «trøst» var imidlertid at også for fagmiljø med liten grad av FoU-kompetanse var det mulig gjennom egnede undervisningsmetoder og veiledning av bacheloroppgaver å engasjere kadettene i kunnskapsutvikling og gi dem en viss erfaring fra kunnskapsutvikling.

Det viste seg også at gjennom samarbeid med høyskoler og forskningsinstitutter var det mulig å trekke inn medarbeidere fra Krigsskolen i godt kunnskapsutviklende arbeid uten at deltakerne fra Krigsskolen har formell forskerkompetanse. Spesielt gjelder dette militære instruktører som på bakgrunn av sine profesjonskunnskaper og – erfaringer sitter på nyttig og unik kompetanse som kunnskapsmiljøer er interessert i å anvende og diskutere.

Krigsskolen konkluderte derfor med at selv om den enkle kartleggingsrunden viser at det utvilsomt er et behov for å øke og spre den akademiske kompetansen i kollegiet, viser mulighetene for samarbeid med andre utdannings- og forskningsmiljøer at prioritering av kunnskapsutvikling og krav til systematisk kunnskapsproduksjon ved Krigsskolen, også vil være svært avgjørende for forskningsbaseringen

2.4 Fra innsatsfaktorer til utbytte

I nasjonal sammenheng er et kvalifikasjonsrammeverk definert som «..... en samlet, systematisk og nivå delt beskrivelse av formelle kvalifikasjoner som kan oppnås innenfor et utdanningssystem». Det grunnleggende element i et kvalifikasjonsrammeverk er at kvalifikasjonene skal beskrives gjennom læringsutbytter heller enn gjennom innsatsfaktorer. Læringsutbyttet skal reflektere det en person kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læringsprosess (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Ett av formålene med et slikt rammeverk, for både lærer og kadett, fremstår derfor som å dreie oppmerksomhet fra undervisning til læring og dermed lette planleggingen av et utdanningsløp for den enkelte. Det er hva kadetten kan etter tre år på Krigsskolen som skal beskrives, og ikke hva kadetten har måttet gjøre (iht Krigsskolens planlegging av innhold) for å komme dit. Hjemmel for innføring av et slikt rammeverk ble tatt inn i universitets- og høyskoleloven i 2005, og kvalifikasjonsrammeverket for blant annet bachelorutdanning ble

fastsatt i mars 2009. I fastsettelsen ble det gitt frist for den enkelte utdanningsinstitusjon frem til utgangen av 2012 med å ferdigstille arbeidet med å utforme læringsutbyttebeskrivelser i fag- og studieplaner.

Det å kunne ta utgangspunkt i hva uteksaminerte kadetter hadde/skulle ha oppnådd i forhold til å kunne utøve sin profesjon i den militære organisasjon – umiddelbart og på sikt, var motiverende for Krigsskolen. Slike utbytter kunne klargjøre, både for kollegium og kadetter, hva skolens utdanning skulle kvalifisere for, og det kunne virke avklarende og mer forståelig for oppdragsgivere og brukere når det gjaldt hva de kunne vente seg fra nyutdannede offiserer. Siden kadettene kunne vise fram vitnemål fra Krigsskolen som uttrykte at de var kvalifisert som offiserer, ville det være naturlig for Forsvaret å spørre Krigsskolen om hvordan skolen kunne bekrefte noe slikt. Slik kunne kvalifikasjonsrammeverket også bidra til økt kvalitetsbevissthet i Krigsskolens utdanning og i arbeidsgivers organisasjon.

Krigsskolen tilbyr utdanning som forholder seg til to rammeplaner: i) en rammeplan som er utviklet spesielt for flere av forsvarets høyskoler som heter «nasjonal rammeplan for bachelor i militære studier» og hvor Krigsskolen tilbyr studieprogrammet *militære studier – ledelse og landmakt*, og ii) en nasjonal rammeplan som heter «rammeplan for ingeniøruddanning» og hvor Krigsskolen tilbyr studieprogrammet *Bygg med studieretning militært teknisk bygg og anlegg*.

I sine tanker om innføringen av et kvalifikasjonsrammeverk skriver Krigsskolen at studieprogrammene vil bli bygd opp ved hjelp av emner, som hver for seg og samlet skal bidra til studienes totale læringsutbytte. De enkelte emner skal med andre ord, hver for seg og sammen med de andre emnene oppfylle sin del av studieprogrammets læringsutbytte. Det tilsier at de enkelte emner har en plass og en rolle i profesjonsstudiet som tilfører en merverdi ut over summen av enkeltemnene. Målet er å la profesjonens utøvelse syntetisere utdanningens sammensetning og gjennomføring basert på de ulike emner (Skaug, 2011).

Krigsskolen diskuterer innledningsvis hvordan utarbeidelsen av et kvalifikasjonsrammeverk for skolens profesjonsstudier kunne bidra til et samlet kunnskapsgrunnlag. Krigsskolen hadde erfart problemer med at ulike fags kunnskapsbygging ikke nødvendigvis passet inn i profesjonens praksis når den skulle løse sine oppgaver. Behovet for å utvikle en utdanning som reflekterer den militære profesjons store grad av flerfaglighet/tverrfaglighet oppleves

utfordrende når det skal skapes helhet i kunnskapsgrunnlaget. Det kan være en «lang vei» fra undervisning innenfor den enkelte fagdisiplin til hva kadettene opplever som praksisfeltets behov for sammensatt og bearbeidet kunnskapsbruk. De enkelte «egenskaper» ved fagets oppbygging og utvikling, gjerne reflektert i en didaktisk tradisjon, gjør det utfordrende for et samlet kollegium å formidle noe mer enn summen av faglige enkeltbidrag. Krigsskolen har i sine diskusjoner ikke noen entydig mening om hva som er tverrfaglig, men benytter i likhet med Norges forskningsråd, tverrfaglig som et samlebegrep hvor et kollegiums kompetanse, perspektiver, problemstillinger, teorier og metoder fra flere fagdisipliner inngår i utdanningens kunnskapsutvikling og kunnskapsformidling (NIFU STEP, 2009).

På bakgrunn av disse diskusjoner ser Krigsskolen muligheter for at arbeidet med et kvalifikasjonsrammeverk kan skape nye perspektiver på hvordan ulike fag i større grad kan inngå i en syntese basert på praksis.

2.5 Oppsummering – og utfordringene er

Krigsskolen må vite hva som er relevante oppgaver og utfordringer for sine uteksaminerte kadetter. Relevansen må forankres hos de som er meningsberettigede hos forsvar, forskning og myndigheter. Samtidig må Krigsskolens utdanning gi kadettene et utviklingspotensial som gjør at de i sin tjeneste selv kan være i stand til å utvikle relevant praksis.

Krigsskolen er en profesjonsutdanning for ledere i Forsvaret. Profesjonen er tverrfaglig av natur og stiller ulike og vanskelig forutsigbare krav til mestring og lederskap. Utdanningen må gi et tverrfaglig og personlig fundament for profesjonell utøvelse og det er avgjørende at kadettene opplever helhet og relevans i de mange kunnskapsbidrag, og at de erfarer en sammenheng mellom det de lærer og målet om å kunne fungere som gode offiserer. Dette vil handle om utdanningens innhold med utgangspunkt i en kollektiv bevissthet om viktige utviklingstrekk i profesjonen, men handler også om faglig- og pedagogisk formidlings- og utviklingsarbeid. Det vil bli behov for å flytte utdanningens fokus fra faglig innhold til hva kadettene etter utdanningen kan brukes til. Et slikt skifte av fokus vil ikke bare påvirke kadettene, men også i høy grad utdanningspersonalets kompetansebehov og arbeidsform.

3. HVORDAN KAN UTFORDRINGENE MØTES - STRATEGIARBEIDETS DISKUSJONER OG KUNNSKAPSUTVIKLING

3.1 Innledning

Utfordringene for Krigsskolen, som ble diskutert og oppsummert i forrige kapittel måtte bringes videre og Krigsskolens skolesjef iverksatte i januar 2011 en strategiprosess med det formål å utvikle utdanningens kvalitet og relevans i tråd med Hærens behov og de krav som stilles til en akkreditert høyskole.

Strategiprosessen ble delt inn i fire faser med ulike målsettinger.

- Den første fasen med oppstart januar 2011 skulle etablere et målbilde for Krigsskolens utdanningstilbud gjennom å beskrive de sentrale utfordringer Hærens offiserer på lavere og midlere nivå må kunne håndtere i fremtiden.
- Den andre fasen som startet i mai 2011 skulle ta utgangspunkt i det etablerte målbilde og konkretisere hva en KS-utdannet offiser skal kunne etter endt utdanning. Fokus i denne fasen vil være på målbildet og læringsutbytter.
- Den tredje fasen ble innledet i november 2011 og skulle konkretisere gjennomføringen av utdanningsløpene, både mht definerte læringsutbytter for emner og studier, og den pedagogiske tilnærmingen for hvordan innholdet skal formidles. Resultatet av dette arbeidet skulle realiseres i form av nye studiehandbøker.
- I siste fase, delvis i overlapp med fase tre skulle det arbeides med de organisatoriske grep som var nødvendig for å levere utdanning som er relevant og med høy kvalitet, med rett ressursbruk.

Hele strategiprosessen ble drevet fremover ved hjelp av ulikt, og bredt anlagt, utviklingsarbeid som skulle rapporteres skriftlig til skolesjef. Resultatene av utviklingsarbeidet ble *diskutert* i hans ledergruppe, og med kollegiet. Skolesjef ga så etter diskusjon skriftlige *føringer* for det videre arbeidet. En føring refererte til en foreløpig konklusjon for veivalg. Dersom veivalget kom i alvorlig konflikt med det videre arbeid, kunne føringen diskuteres på nytt. Etter at det var arbeidet i en periode, i tråd med føringer, uten at det ble avdekket alvorlige konflikter, besluttet skolesjef viktige *rammer* for det videre arbeidet. Denne dialogen mellom utviklingsarbeid og gitte føringer og rammer ble dokumentert internt på ulike måter. Mellom utviklingsarbeid og etablering av føringer og rammer, ble det benyttet en form for allmøter og workshops hvor kollegiet kunne orientere og

bli orientert om fremdriften og det kunne gis tilbakemeldinger og uttrykk for synspunkter. I dette arbeidet spilte Krigsskolens Fagplangruppe en sentral rolle. Fagplangruppen hadde årlig i oppgave å utarbeide forslag til nye studiehåndbøker. Den var satt sammen på en måte som gjorde den representativ med hensyn til skolens samlede utdanningskompetanse.

Strategiarbeidet ble endelig avsluttet når resultatene fra arbeidet ble implementert og trådte i kraft august 2012. Rent konkret betød det at innholdet i studiehåndbøker for de nye utdanningsløpene ble gjort gjeldende i ny organisasjon for studieåret 2012- 2013.

Et slikt strategiarbeid med mye faglig utvikling, vil naturlig inneholde mange parallelle prosesser og tilbakekoblinger, på mange nivåer i organisasjonen. Dette gjør det vanskelig å bare bruke tid for å beskrive strategiarbeidets progresjon. Det er imidlertid heller ikke så lett å bruke fagbegreper knyttet til læring eller læreplaner som noen rød tråd i en slik fremstilling. Til det var strategiarbeidet for mangslungent. I denne rapporten er det derfor valgt å benytte et strategikart som hjelp til å se sammenhenger og illustrere fremdrift i strategiarbeidet. Dette er også i tråd med det faktiske verktøy benyttet i utviklingsarbeidet. Skolesjef støttet seg i sin ledelse og styring av utviklingsarbeidet nettopp til skolens formål, visjoner, strategiske mål og utviklingskrav (Igland, 2011). I bevegelsen fra *her er skolen nå* til *hit har skolen behov for å komme*, trengte kollegiet å kunne forholde seg til noen felles nøkkeltemaer og utviklingskrav, og etter hvert som den nye utdanningen skulle konkretiseres, noen utviklingsparametere som kan vise om skolen var på vei dit den ønsket å komme.

I rapportens videre presentasjon og diskusjon av strategiarbeidet blir derfor strategikartet benyttet til å gi oversikt og til å kunne etablere noen sentrale temaer som ble behandlet og kunnskapsmessig videreutviklet i løpet av strategiarbeidet.

Strategikartet i figur 2.1 viser rapportens dokumentasjon av tre ulike utviklingsløp:

- i) fra Krigsskolens formål og visjon, via strategiske utdanningsmål, og helt ned til hva dette kan bety for den læring kadettene må ha for å kunne møte profesjonens kommende oppgaver og utfordringer
- ii) fra nøkkeltemaer og utviklingskrav knyttet til skolens strategiske mål om en «ledende militær akkreditert høyskole», og ned til de utviklingsparametere som vil bli viktige for skolens videre utdanningstilbud
- iii) fra krav til utvikling av skolen og frem til et konsept for gjennomføring av utdanningen

I det første løpet beskrives og diskuteres utviklingen av kunnskaper og innsikt knyttet til hvordan utdanningen i stort må innrettes for å kunne uteksaminere offiserer som kan fremstå som fremragende og fremtidsrettede ledere for den militære profesjon. Løpet avsluttes med en konkretisering av det læringsutbytte kadettene, etter å ha fullført sin krigsskoleutdanning, må sitte igjen med dersom de skal oppfylle de krav løsning av fremtidens oppgaver stiller.

I det andre løpet er fokus på kvalitet og relevans og hva det vil bety faglig og utviklingsmessig for en profesjonsutdanning som henter sitt kunnskapsgrunnlag fra mange fagområder og som må bygge både på teoretisk kunnskap og praksiskunnskap hentet fra utøvelsen av profesjonen. Offiserer er ledere i egen profesjon og hvordan utdanning av kadettene til ledere kan skje som en læringsmessig integrert, og faglig forankret utvikling, diskuteres.

I det tredje løpet rettes blikket mot gjennomføring av profesjonsutdanningen. Hvordan kan det skapes grunnlag for læring og utvikling tilpasset den enkelte kadett, og hvordan kan skolen lære kadettene hvordan de i sin videre karriere selv kan tilegne seg nye kunnskaper fra vunnet erfaring?

De tre dokumenterte utviklingsløp er i hovedsak knyttet til Krigsskolens strategiske mål «Ledende militær akkreditert høyskole». I strategikartet er det vist ytterligere to strategiske mål, og hvilke utviklingskrav og nøkkeltemaer disse vil være knyttet til. Disse to strategiske målene var også berørt i det rapporterte strategiarbeidet, men ikke med samme systematikk og innsats som det første målet. Denne dokumentasjonen av utviklingen som foregikk under strategiarbeidet er derfor begrenset til de tre beskrevne utviklingsløp.

STRATEGIKART

Formål:

Rekruttere, utdanne og utvikle offiserer som forvalter samfunnsoppdraget med den fremste kyndighet

Visjon:

Offiserer for fremtiden

Strategiske mål:

Ledende militær akkreditert høyskole

Forbedret akademisk og profesjonsrelatert kvalitet

Utvidet kontaktnett utenfor Linderud

Nøkkel temaer og utviklingskrav:

- utdanne og danne fremragende ledere til den militære profesjon
- praksis- og teoretisk profesjonsutdanning med høy kvalitet og relevans
- unikt læringsmiljø med individets utvikling i sentrum
- utnytte synergiefer: interne og eksterne fagressurser
- attraktiv utdanning for både kadetter og ansatte
- beste grunnlag for videre utdanning,

- Anerkjent forskningsbasering
- Et kollegium med akademisk tyngde og profesjonskompetanse
- Foretrukket samarbeidspartner for kunnskapsutvikling innen militære profesjon
- Etisk og samfunnsansvarlig forankring med vekt på verdier og holdninger

- navet i utviklingen av profesjonens kunnskapsgrunnlag og i utviklingen av profesjonen
- grunnlaget for en livslang karriere
- Hærens foretrukne samarbeidspartner innenfor profesjonsutvikling
- Hærens kompetansesenter innen lederutvikling og fysisk fostring
- En foretrukket samarbeidspartner for nordisk militær utdanning
- En foretrukket samarbeidspartner for norsk forsvarsforskning på profesjonsfeltet
- Strategisk samarbeid med anerkjente utdanningsinstitusjoner

Utviklingsparametre:

- "Outcome" fundert læringskonsept og vurderingsregime
- Flerfaglig organisert læringsmiljø
- Etablering av faglig forankret lederutviklingskonsept
- Etablerte fagfora mellom KS og profesjonsmiljøer
- FoU-basert utdanning
- Profesjonsdidaktisk tilnærming
- Utvikle og utnytte effektivt kvalitetssikringssystem
- Økende "yield" for søkere til utdanningen (rekruttering og seleksjon)
- Økning i kvalifiserte søkere til ledige stillinger
- Fremragende eksamensresultater
- God karrierutvikling for kadetter etter uteksaminering

- Kadettinvolvering i FoU arbeid
- Økt andel av kollegium med relevant master- og dr grad og relevant tjenesteerfaring
- Økt eksternt FoU samarbeid – både med kunnskapsmiljøer og profesjonsmiljøer
- Synlig aktør i samfunnsdebatten om verdier og holdninger

- Tilbud om etterutdanning og kurs for profesjonsutøvere
- Publiseringstrategi for kunnskapsformidling
- Utvikling av grensespessifikk utdanningstilbud på masternivå
- Formalisere og eksponere kompetanse inne lederutvikling og fysisk fostring
- Synliggjøring av kompetanse i G-plan og etablere utviklingskapasitet
- Tilby profesjonsfaglig innsikt til forskningsmiljøer med oppdrag for forsvaret
- Strategisk internasjonalisering
- Strategisk nettverksbygging

3.2 Fra formål og strategiske mål til utviklingskrav og læringsutbytter

Dette kapittelet vil trekke linjene fra det som i stort vil påvirke Forsvarets samfunnsoppdrag og videre til Hærens bidrag til løsning, og derfra til en utledning av profesjonsutøvernes behov for kjernekompetanse og helt frem til hvordan Krigsskolen ser at utdanning kan bidra til slik kompetanse. Litt populært sagt, linjer fra fremtidens konflikter til kadettens læringsutbytter.

3.2.1 Hvordan vil fremtiden se ut og hva slags konflikter vil fremtidens offiserer kunne møte?

Hvilke internasjonale sikkerhetspolitiske trender og hvilke konflikttyper/scenarier kan bli typiske i et 20-årsperspektiv? Hvilke følger kan behovet for å kunne møte disse utfordringer få for Hæren. Hva betyr dette for profesjonsutøvelsen og kompetansekrav til fremtidens offiserer? Kunnskapsinnhenting knyttet til disse spørsmål startet i januar 2011 og ble gjennomført som intervjuer og dokumentstudier. Empirien ble koblet til tre faktorer:

- Hvordan karakterisere fremtidens konflikter
- Den sikkerhetspolitiske innretning og bruk av norske styrker
- Hva vil skje med Forsvaret og Hæren?

Informantene kom både fra den militære organisasjon, fra Forsvarsdepartement, det politiske miljø og sikkerhetspolitiske forskningsmiljøer. Dette arbeidet ble dokumentert i et eget internt notat, og innholdet av dette er gjengitt i sin helhet i vedlegg A (Halsne 2011). I dette kapittelet vil bare hovedpoengene slik de ble nyttet i strategiarbeidet bli presentert.

Om fremtiden sier informantene:

Fremtidens konflikter

Lokalt vil alle perspektiver omkring fremtidige konflikter være knyttet til Norges strategiske plassering som en av Russlands nabostater, En eventuell konflikt vil mest sannsynlig ha form av en krise eller begrenset krig og ikke en eksistensiell krig hvor motstanderen har okkupasjon av hele territoriet som målsetting. Hæren vil også i fremtiden bli brukt til å støtte opp under operasjoner som FN eller allierte driver utenfor landets grenser. Dette er noe det virker til å være bred politisk enighet om. Slike operasjoner kan ta mange ulike former og er vanskelig å forutsi, men trenden med interne konflikter og et påtrykk for stabiliseringsoperasjoner vil sannsynligvis fortsette.

Fremtidig bruk av norske styrker

Evnen til å drive høyintensitetsoperasjoner vil fortsatt være dimensjonerende for en offiser i fremtiden. Ikke fordi nødvendigvis de fleste fremtidige konflikter vil arte seg slik, men fordi dette er den eneste formen som gir en troverdig avskrekking. Samtidig må offiserene forberedes på de konfliktene de mest sannsynlig møter, slik som stabiliseringsoperasjoner eller mer hybride konflikter med høykompleksitet og varierende intensitet.

Hvilke konsekvenser bør en slik fremtid få for utdanningen?

De fleste informanter påpeker at Krigsskolen som Hærens høyeste utdanning må gi fremtidige offiserer et fundament for et langt virke i Hæren og at krigsskoleutdanningen som et minimum må bestå av:

- En solid lederutdanning som kan utvikle ledere som er i stand til å fylle den rollen som Hæren forventer av dem i et langt profesjonsvirke. Det spennet som er relevant for Krigsskolens utdanning er fra troppssjef til stabsoffiser i bataljon og brigadestab.
- En fundamental forståelse av krig – både krig som fenomen i form av krigens realiteter, til en mer generell forståelse av militærmakt som politisk virkemiddel.
- En forståelse av den militære profesjonen og dens rolle i samfunnet – en generell forståelse av profesjonsteori og en spesifikk forståelse for den militære profesjon
- Forståelse av konteksten profesjonen utøves i – politiske beslutningsprosesser, ulike former for krisehåndtering, juridiske spørsmål, medias rolle, språk og kulturforståelse.
- Grunnleggende offisers- og soldatferdigheter. Det er ikke nok å utdanne offiserer som forstår. De må i tillegg ha tilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter innenfor stridsteknikk og enkeltmannsferdigheter for å kunne lede med troverdighet og effekt.

Som for enhver profesjonsutdanning må Krigsskolen også gjøre en rekke avveininger knyttet til:

- Kort versus lang sikt - hvilket målbilde og tidshorisont skal kadettene utdannes for?
- Teori versus håndverk – enhver profesjonsutdanning må balansere disse aspektene. Offiserer må både kunne håndverket, det teoretiske grunnlaget for det og rammene det blir utført i.

- Generalist versus spesialist – en generalist er en som kan mer om helhet enn spesielle deler av helheten. Krigsskolen har tradisjonelt hatt en forholdsvis generell tilnærming til utdanningen av operative offiserer.

3.2.2 Hva er generell offiserskompetanse?

Den helt grunnleggende kunnskapen om Hæren og den militære profesjons mulige utfordringer må ses i forhold til Krigsskolens formål som en militær akkreditert høyskole. Krigsskolen skal ikke bare tilby en bachelorutdanning, men en utdanning som tilfredsstiller Hærens krav til grunnleggende offisersutdanning. En slik grunnleggende offisersutdanning vil speile og avbilde profesjonens rolle og virkefelt og må inneholde det som kan defineres som generell offiserskompetanse. Men hvilken kompetanse er det? Hvilken ekspertise karakteriserer kjernen i utøvelsen av den militære profesjon?

Det handler ikke bare om å inneha en bestemt og spesialisert kunnskap basert på utdanning, men også om den profesjonelle identitet som utdanning, profesjonens kjennetegn og etiske kodeks gir (Melander & Terum, 2008). Profesjonell identitet er noe normativt og får sin betydning i møte med profesjonsfeltet. Generell offiserskompetanse og den ekspertise som knyttes til denne blir dermed definerende for profesjonen. Krigsskolens grunnleggende offisersutdanning (GOU) er med på å skape og normere den profesjonelle identitet for de kommende offiserer, og utdanningen får definisjonsmakt som vil ha betydning for hva Hæren opplever som viktig og sentralt for profesjonen. Strategiprosessen diskuterte utdanningens målbylde, og de nye læringsutbyttene reflekterer en større bredde og høyde (roller og organisasjonsnivå) enn tidligere for tjenesten kadettene skal kunne gå inn i etter utdanningen (Ellefsen, 2011), (Helleberg, 2011). Imidlertid går det klart frem i denne rapportens videre diskusjon, om hva som er generell offiserskompetanse, at det fortsatt er evnen til å utkjempes slag og trefninger i et høyintensivt stridsmiljø som er dimensjonerende. En slik presisering påvirker utdanningens innretning faglig, men også normativt med hensyn til hva som er den mest sentrale profesjonskompetansen og hvem som har definisjonsmakt viktig for identitetsdannelse (Sødergren, 2012). Temaet profesjonell identitet og hva det kan bety diskuteres senere i dette kapitlet, og i kapittel 3.4.4 diskuteres identitetsdannelse i forbindelse med gjennomføring av Krigsskolens utdanninger. Hva som er generell offiserskompetanse ble i strategiarbeidet spesielt diskutert og dokumentert (Hokstad, 2011). Denne diskusjonen er i sin helhet gjengitt i vedlegg B. For den videre dokumentasjon av strategiarbeidet er bare hovedkonklusjonene gjengitt i dette kapitlet.

Hokstad oppsummerer med utgangspunkt i den militære profesjonskontekst offiserens overordnede ekspertområder som:

- Evne og vilje til å føre kommando og utøve lederskap
- Grunnleggende forståelse for krig og væpnet konflikt
- Militærmaktens rolle, muligheter og begrensninger
- Taktikk og operasjoner
- Grunnleggende forståelse for relevant teknologi

Men den enkelte profesjonsutøver skal ikke bare være ekspert på sitt område, men også ivareta av statens sikkerhet. Et slikt sosialt ansvar skiller den militære profesjonsutøver fra enhver annen ekspert. Klientforholdet mellom samfunnet og profesjonen fordrer at offiseren både har de nødvendige kvalifikasjoner og de rette holdninger. Ansvarsdimensjonen tillegger generell offiserskompetanse ytterligere kompetanseområder:

- Grunnleggende politisk og sosiologisk forståelse for militærmakt, politikk og samfunn
- Grunnleggende forståelse for militær og folkerettslig etikk og jus

I det norske forsvarskonseptet presiseres det at innsatsen og virkemidlene må være i tråd med normer og regler samfunnet bygger på. En offisersidentitet må derfor være representativ overfor både profesjonens og samfunnets verdier. En viktig del av profesjonsidentiteten vil ligge i kulturelle forhold. Overordnet den eksplisitte og implisitte ansvarsfølelsen ligger ansvarsgleden som et grunnleggende premiss for den militære profesjonen. Offiseren må oppdras til å ta ansvar. Hun eller han må like ansvar. Profesjonsidentitet vil derfor tilføre følgende kompetanseområder:

- En iboende ansvarsglede
- Forståelse for og utvikling av det kulturelle og verdimesige grunnlaget for profesjonen
- Grunnleggende kunnskap om militær kultur og militær historie
- Et felles begreps- og definisjonsapparat

Hokstad avslutter sin diskusjon med utgangspunkt i hvordan den militære doktrine understreker at man er offiser og ikke jobber som offiser. I denne profesjonsorienteringen ligger elementer av forpliktelse og ansvar og en kombinasjon av profesjonalitet og etisk integritet. En slik orientering bidrar tilslutt med følgende kompetanseområder:

- Kunne balansere offisersrollene, fører, leder og teknolog
- En bevisst tilnærming til ansvarsdimensjonen og ekstraordinær oppofrelse
- En bevissthet knyttet til at institusjonens og kollektivet går foran individuelle ønsker og behov

3.2.3 Læringsutbyttet for studiet Bachelor i militære studier – ledelse og landmakt

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR) for høyere utdanning ble fastsatt i brev fra Kunnskapsdepartementet i mars 2009, og skulle iverksettes innen utgangen av 2012 (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det betød i praksis at arbeidet med NKR ble en del av strategiarbeidet. For Bachelor i ingeniørfag følger Krigsskolen den nasjonale rammeplanen i Norge. Utvikling av læringsutbytter for ingeniørutdanningen fulgte derfor det nasjonale samarbeidet med unntak for læringsutbytter knyttet til de to militærfaglige fordypningsemner. Se kapittel 3.3.2. Krigsskolens vurdering i 2009 var at et slikt kvalifikasjonsrammeverk som skulle beskrive hvilket læringsutbytte Krigsskolens studieprogrammer skulle gi etter fullført utdanning, ville bli en viktig mulighet for skolen til å tydeliggjøre både for kollegiet og kadettene hvilke ambisjoner og forventninger Krigsskolen hadde til utdanningen. I tillegg ville det styrke dialogen med profesjonen som skulle ta i bruk det kadettene kunne etter endt utdanning. Det var derfor klart for Krigsskolen ved oppstart av strategiarbeidet at arbeidet med læringsutbytter måtte utnyttes til noe mer enn en språklig og retorisk eksersis. Strategiarbeidet ville trenge et «verktøy» som kunne bidra til utvikling og tydeliggjøring av sammenhenger i de ulike studieprogrammer. Selv om kvalifikasjonsrammeverket i seg selv ikke skulle endre det faglige innholdet i et studium, ville rammeverkets tydeligere formidling av hva kadettene skulle lære (for sin fremtidige profesjonsutøvelse) bidra i Krigsskolens nødvendige strategi- og utviklingsarbeid «Utdanning for fremtidens offiserer».

Under strategiarbeidet var det enighet i kollegiet om at kvalifikasjonsrammeverket måtte tillempe til den profesjonsutdanningen Krigsskolen tilbyr. Det ville være et forhold mellom de ulike profesjonsfag Krigsskolens utdanninger bygger på og måten fagets læringsutbytte vil

kunne beskrives når de skal føre til konsekvenser for utøvelse. Profesjonen må kunne gjenkjenne de faglige måtene beskrivelser av utdanningen uttrykker seg på og kadettene måtte finne læringsutbytteformuleringene meningsfulle for sin utvikling fra novise til profesjonsutøver.

Kvalifikasjonsrammverket benytter tre målområder med sitt respektive kravnivå avhengig av utdanningens nivå. De tre målområdene er kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Som diskusjonen og oppsummeringen i kapittel 3.2.2 om hva generell offiserskompetanse er, var det logisk for den militære profesjon å benytte «holdninger» snarere enn «generell kompetanse» som et tredje målområde. Holdninger representerer en tendens til å ville handle på visse måter. Slike «tendenser» er avgjørende for offiserers evne til å føre militære avdelinger og lede aktivitet i livsfarlige situasjoner, og utgjør et sentralt læringsmål i utviklingen av kadetter. Betegnelsen generell kompetanse ble likevel benyttet i Krigsskolens læringsutbyttebeskrivelser.

I strategiarbeidet diskuterte også Krigsskolen nærmere målområdene og kravnivåene slik de beskrives i NKR. Krigsskolen tilbyr grunnleggende offisersutdanning på bachelornivå. Samtidig krever en slik grunnleggende offisersutdanning at kadettene har et læringsutbytte som gjør at de «fra første dag» etter uteksaminering kan fungere i hele det militære konfliktspekteret. Den militære profesjonen er av vesen ekstrem og det dreier seg i ytterste konsekvens om å ta andres liv under betingelser som også innebærer risiko for å miste eget eller eget personells liv. Profesjonsutøvelse under slike betingelser krever f.eks. at kadettene har læringsutbyttet i tråd med *kan anvende, kan analysere, kan lede, utviser initiativ, kan utføre i tråd med etiske krav og retningslinjer, osv.* Kadetter ved Krigsskolen skal ikke først og fremst kunne redegjøre for det som står i et pensum eller lære seg det som er blitt sagt i undervisningen, men kunne bruke dette for å løse profesjonsfaglige problemer eller utfordringer som de blir stilt overfor i en senere jobbsituasjon. Selv om en utdanning vil måtte ha en innholdskomponent var Krigsskolen svært opptatt av at det også var en tydelig kravkomponent som sa noe om hvordan kadettene skulle beherske innholdet. Dette førte til at det ble brukt enkelte verb fra taksonomien som strakk beskrivelsene nærmere masternivå enn bachelornivå. Slik sett valgte Krigsskolen i sitt strategiarbeid å se på Kvalifikasjonsrammeverket som en tankemodell til hjelp for å uttrykke seg mest mulig presist om utdanningens målbilde. Læringsutbyttet for studieprogram Bachelor i militære studier – ledelse og landmakt ble formulert som:

Med graden bachelor i militære studier – ledelse og landmakt, kan offiserene:

Kunnskaper

- Forklare militærmaktens rasjonale, muligheter og begrensninger
- Vurdere hvordan ulike operasjonsmiljøer og – kontekster påvirker egen oppdragsløsning
- Oppdatere egen kunnskap på grunnlag av relevant teori, erfaring og forskning

Ferdigheter

- Lede en hæravdeling bestående av alle troppearter i hele konfliktspekteret, hvor høyintensitetsoperasjoner er dimensjonerende – i en nasjonal og internasjonal ramme
- Anvende relevante problemløsnings- og beslutningsmetoder som leder og medarbeider
- Utanne og drifte en avdeling i Hæren

Generell kompetanse

- Lede og utvikle seg selv og andre med troverdighet i stadig endrende kontekster
- Utvise initiativ og vilje til å lede under fysisk og mentalt krevende forhold
- Oppfylle sitt samfunnsansvar ved å bli en del av profesjonen og til enhver tid etterleve etiske retningslinjer og verdier

I kapittel 3.3.2 vil arbeidet med læringsutbyttene på emnenivå bli diskutert.

3.3 Hvordan skape helhet i en profesjonsutdanning

- hvordan syntetisere utøvelsens kunnskaper og ferdigheter og hvordan drive lederutvikling?

Dette kapittelet vil diskutere hvordan Krigsskolen ønsket å etablere en militær profesjons- og lederutdanning hvor kadettene kunne få oppleve at utdanningens flerfaglige grunnlag, formidlet som teori og praksis, bidro til et helhetlig og kvalifiserende læringsmiljø.

3.3.1 Fler – og tverrfaglighet

Diskusjoner om fler- og tverrfaglighet kan ha så mange begrunnelser – som utgangspunkt for motivasjon til ny viten og innovasjon, eller som eksempel på en letthet eller middelmådighet i motsetning til faglig fordypning. Utgangspunktet for Krigsskolens strategidiskusjoner var den

militære profesjon og et tverrfaglig grunnlag for profesjonens utvikling og utøvelse. Det skal være utøvelsen som syntetiserer profesjonens kunnskapsgrunnlag og ikke en enkelt fagdisiplin. Krigsskolen har opplevd, helt fra bachelorstudiet ble etablert, at veien fra det enkelte fag og til hva en offiser trenger av kompetanse for å utøve sin profesjon kan være lang og uoversiktlig. Det var også utfordrende, og kanskje talende, at de enkelte fagmiljøene gjerne kunne bidra til en praksisøvelse så lenge det ikke gikk av deres tilmålte undervisningstid i studiet.

Spørsmålet om hvorfor praksisen burde gjennomføres syntes enkel å besvare i forhold til diskusjoner om profesjonens utøvelse, men vanskelig å knytte opp læringsmessig mot de ulike fag som inngikk i studiet. Det ble ofte kalt teori- praksis problematikk, men handlet nok minst like mye om usikkerhet i hvordan flere fag læringsmessig kan gå sammen for å bidra til et grunnlag for profesjonens utøvelse. Men det fantes også enkelte gode eksempler på at det var mulig. Etter hvert introduserte Krigsskolen overskrifter for sine semestre som profesjonstematisk kunne binde de ulike fag sammen i et slags multiperspektiv på militære oppgaver og utfordringer. I beste fall kunne det sies at skolen hadde nådd en grad av flerfaglighet i form av et samvirke av enfaglig arbeid der de enkelte fagpersoner tok ansvar for sin deloppgave. Fagmiljøene tilpasset gjerne sitt faglige bidrag til semestrenes tematiske overskrift og slikt sett bidro til at «alle fag» snakket om samme tema. Men de enkelte fagmiljøer hadde egne udiskutable meninger om hvordan de skulle gi sitt faglige perspektiv på temaet.

Tverrfaglighet forstått som et krav om at fagmiljøene i tillegg til å ta ansvar for sitt bidrag også må ta ansvar for sluttresultatet og for å samhandle med de andre som skal bidra til dette, var temmelig fjernt. Ingen kjente deres fag som dem selv, som fagperson, og alle måtte skjønne at fag og didaktikk vanskelig kunne tilpasses i en slik samhandling. Det kan virke lett å kritisere slike holdninger, men tverrfaglig samarbeid er utvilsomt vanskelig og krevende, som K E Løgstrup sier (Løgstrup, 1977): «Det er komplet umulig, at det deraf kan give seg et menneskesyn, en menneskeopfattelse. Een ting er, at ingen enkelt hjerne kan rumme den viden. En anden ting er, og det er væsentligere, at det er ugørligt at samarbejde deres resultater, til trods for at det er den samme menneskelige natur og dens utfoldelse, som de har med at gøre.»

Den manglende tverrfaglighet i utdanningen betød også manglende helhet i prøving av kadetter. De fikk eksamen og resultater i ledelse og de fikk eksamen og resultater i taktikk, men i utilstrekkelig grad eksamen og resultater som offiser som skulle lede operasjoner.

Da Krigsskolen tok fatt på arbeidet med å utarbeide læringsutbyttebeskrivelser i tråd med nytt nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR), ble det spesielt tydelig at veien fra et disiplinfaglige emners læringsutbytte til studiets læringsutbytte – hva en offiser fra Krigsskolen kan, kunne bli lang og uoversiktlig.

Nå representerte ikke taksonomier som kvalifikasjonsrammeverket bygger på noen læringsteori. I utgangspunktet var Blooms (Bloom, 1956) og andres taksonomier ment å sikre samsvar mellom det som skulle læres og innretningen av de vurderingsformer som skulle avdekke om det var lært. Slike taksonomier som Bloom utviklet hadde imidlertid også blitt (mis)brukt i arbeidet med å utvikle emner og studieprogrammer for å sjekke om det var blitt lagt for mye vekt f eks på kunnskap, eller om det burde undervises for å skape forståelse eller snarere for analyse eller syntese osv. Taksonomier har ofte gått fra å være et verktøy for å kommunisere hvordan resultatene av utdanningen ville bli vurdert i etterkant, til å bli en strategi for å designe læringsmiljø eller en teori som sa noe om «rekkefølgen» eller «hierarkiet» for å lære noe. Men i arbeidet med å klassifisere læringsmål, og ikke minst i diskusjoner om samsvar mellom læringsmål, utdanningsaktiviteter og vurderingsformer, ble det på Krigsskolen reist mange grunnleggende spørsmål om hvordan skolen nå egentlig håpet at læring skulle finne sted. Arbeidet med taksonomitabeller ble dermed ikke bare arbeidet med et hjelpemiddel for en konstruktiv innretning av skolens læreplanarbeid, men også en synliggjøring av behovet for flerfaglig samarbeid og behovet for en mer profesjonsdidaktisk tenkning i utdanningen.

Med utgangspunkt i sine erfaringer med « profesjonsrettede semesteroverskrifter» begynte Krigsskolen å tenke på et lærings- og vurderingsnivå mellom studienivå og det enkelte fag. Gleden var derfor stor på Krigsskolen da NTNU i et referat fra arbeidet med kvalifikasjonsrammeverket, ubevisst ga støtte til Krigsskolens egne tanker med følgende publisering på internett:

«Medisinstudiet er ikke satt sammen av emner, men av semestre med undervisning i mange ulike fag som skal integreres i en spirallæring. Grappa har drøftet hvordan læringsutbytte bør beskrives for hele studiet, for hvor enkelt semester og for de ulike fagene.»

Diskusjonen rundt medisinstudiet pekte på hvordan de ulike faglige bidrag ble integrert i semestre ved hjelp av medisinske temaer som så fikk sin progresjon i en spirallæring (kroppsdel, kroppsdelt i kontekst, syk kroppsdelt). Det ble begynnelsen på en fruktbar diskusjon mellom Det medisinske fakultet ved NTNU og Krigsskolen og en utvikling av helt nye profesjonsrelaterte emner på Krigsskolen (se kapittel 3.3.2). Innføringen av nye profesjonsrelaterte emner mellom studieprogramnivå og det disiplinfaglige skulle bidra til å skape en flerfaglig og profesjonsrelevant kompetanseplattform for studienivået. Samtidig skulle den faglige kvaliteten ikke svekkes gjennom å la de ulike fagdisipliner, vel forankret i «kunnskapssamfunnet», være grunnlaget for utviklingen av de profesjonsrelaterte emner. Slik kunne summen av de profesjonsrelaterte emner utvikles og vurderes sett i lys av relevans for profesjonen, mens det enkelte profesjonsrelaterte emne kunne kvalitetssikres og videreutvikles gjennom sitt disiplinfaglige grunnlag.

Kollegiet uttrykker i etterkant en slik forankring i sitt arbeid med nye studiehåndbøker når de melder tilbake at læringsutbyttene på emnenivå er avledet av læringsutbyttene på programnivå. Undervisningen i emnet er på sin side lagt opp etter en faglig vurdering av hva læringsutbyttene på emnenivå betyr basert på faglæreres skjønn. Læringsutbyttene på emnenivå representerer med andre ord en konkretisering av læringsutbyttene på programnivå, og undervisningen er resultatet av en faglig lesning av læringsutbyttene på emnenivå.

Dette ble senere presisert slik: «Det er ingen en- til- en sammenheng mellom punktene på læringsutbyttet på programnivå og læringsutbyttene på emnenivå. Emnenes læringsutbytter representerer aspekter av ett eller flere punkter av læringsutbyttet på programnivå. På lignende vis vil ett faglig eller tverrfaglig bidrag i et emne sjelden eller aldri oppfylle alle punkter i et læringsutbytte, men bidra til kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse i flere læringsutbyttepunkter og til og med flere emners læringsutbytte. ... Den enkelte faglærers skjønn spiller en viktig rolle i å gi de aspekter ved punktene i læringsutbyttet som den enkelte faglærer ser som relevant for fagets ekspertise, innhold og mening» (Enstad 2012).

Behovet for fler- og tverrfaglig arbeid viser seg tydeligst på Krigsskolen under forberedelse til ulike praksisøvelser. Her «tvinges» de ulike instruktører og faglærere til å bevege seg bort fra å arbeide med enkeltproblemer hver for seg, til å arbeide med de sammenhenger som konstituerer situasjoner i profesjonens utøvelse som kan fremme den enkelte kadetts læring. I dette ligger en forståelse av læring som det å skape sammenhenger mellom ulike typer

utfordrende situasjoner og tilrettelegge de nødvendige betingelser for å kunne løse dem. Det er snakk om læring gjennom deltakelse i profesjonens praksisfelleskap som planlegger, undersøker problemer, løser dem og evaluerer arbeidet underveis og i etterkant av oppgaveløsningen. En læring som skjer gjennom møte med problematiske situasjoner og oppgaver (Kristiansen, 2012). Etableringen av de nye flerfaglige emnene skulle nettopp legge til rette for felles planlegging forut for læringsaktiviteter (undervisning, praksisøvelser ...) slik at alle bidragsyttere blir bevisstgjort læringsmålene for aktiviteten og hvordan man må organisere gjennomføringen slik at målene kan nås i felleskap. Felleskap betyr ikke at man bare planlegger sammen og gjennomfører sine bidrag hver for seg, men at det jobbes tverrfaglig gjennom hele aktiviteten. Tverrfaglig må bety at den enkelte forstår andres fagdisipliner på en måte som gjør at en selv kan fungere som en ressurs i samarbeid med andre disipliner enn sin egen, på vei mot felles ønsket læringsutbytte. «Det er altså ikke tilstrekkelig at noen inntar rollen som ekspert på bakre benkerad og observerer hva som skjer på «scenen» andre hevder de eier» (Kristiansen, 2012). Begrunnelsen for å etablere nye flerfaglige emner er nettopp å la kadetter og utdanningspersonell få en mulighet til å bygge på felles og understøttende læringsmål som binder ulike fagpersoner sammen om konkrete utdanningsoppgaver og at aktiviteten reguleres gjennom et felles design forstått av både utdanningspersonell og kadetter.

Kollegiet uttrykker det slik etter at de har praktisert enkelte av de nye emner i ett semester: «Om vi skal danne oss et mentalt bilde av prosessen frem mot undervisning og deretter kadettene vei gjennom studiet, kan vi si at undervisningen er avledet fra læringsutbytter på emnenivå, som igjen er avledet fra læringsutbyttet på programnivå. Det er en prosess fra toppen (program) og ned (undervisning). Kadettene skal gå andre veien fra undervisning fram til læringsutbytter på programnivå. Men selv om man rappellere ned en fjellside betyr ikke det at man kan klatre samme rute opp igjen (Enstad, 2012). For å sikre at kadettene kommer til læringsutbyttene på programnivå, må følgende gjennomføres kontinuerlig:

- All undervisning må innrettes mot læringsutbyttene.... Læringsutbyttene er den viktigste rettesnor for innrettingen av undervisningen.
- Vurderingene (arbeidskrav og eksamen) må knyttes til læringsutbyttene
- Evalueringen må gjøres systematisk i fire dimensjoner
 - i) Er undervisningen organisert hensiktsmessig for å nå læringsutbyttene - må evalueres av både kollegiet og kadetter

- ii) Er det samsvar mellom ressurser og ambisjonsnivå?
- iii) Er læringsutbyttet i emnet nådd? - kadettene resultater og kollegiets diskusjon
- iv) Bidrar oppnådd læringsutbytte på emnenivå til at læringsutbytte på programnivå nås – hvordan skape helhet»

Krigsskolen har gjennom etablering av nye flerfaglige profesjonsrettede emner ønsket å utvikle og synliggjøre en mer praksisrettet innretning på utdanningen. Profesjonens behov for faglig integrering og samarbeid mellom fagmiljøene skal synliggjøres for kadetter og kollegiet. Gjensidig faglig avhengighet og komplementaritet kommer til syne gjennom bidrag til felles læringsutbytter.

3.3.2 Læringsutbytter på emnenivå

Å formulere læringsmål på emnenivå for Krigsskolens profesjonsutdanning, forutsetter grundig kunnskap om emnets relevans for profesjonens utøvelse og grundig faglig forståelse for hva det er viktig for kadettene å lære i sin utdanning. Det er med andre ord et svært krevende arbeid som hele kollegiet på ulike måter måtte trekkes inn i. Dessuten tenkte Krigsskolen under strategiarbeidet, at det ble viktig å skape brede diskusjoner mellom fagkolleger om hva det er viktig at kadettene skal lære og hvordan dette skal komme til uttrykk på måter som er faglig gyldige og forståelige, og som kan peke frem mot senere arbeid med undervisning og øvelser og ikke minst prøving av kadettene. Det var viktig å skape en sammenheng mellom læringsutbytter for de nye profesjonsrelaterte emnene, undervisning og eksamen. Dette kalles ofte for constructive alignment og John Biggs (Biggs, 1996) beskriver de tre didaktiske kategoriene som at man i) starter med å etablere de utbytter som det er ønskelig at studentene skal få og ii) tilpasser undervisning og iii) prøving til disse ønsker om utbytte. Utbytte beskrivelsen vil bruke et verb som beskriver en læringsaktivitet som studentene må gjennomføre for å oppnå det gitte utbyttet. Læring oppnås gjennom de aktiviteter studentene må gjennomføre og slik blir læring noe studentene må gjøre, og ikke hva instruktører og lærere gjør. Biggs bygger på en kombinasjon av konstruktivisme (en læringsteori) som legger vekt på at studenter skaper mening ut av sin førstehåndserfaring, og kognitiv psykologi (kunnskapservvervelse). Biggs tilnærming var til hjelp i strategiarbeidet. Krigsskolen skulle ikke bare utvikle læringsutbyttebeskrivelser, men måtte også tenke igjennom hvordan skolen gjennom konkrete læringssituasjoner kan tilby kadettene mulighet til å oppnå sine læringsmål, og tilby muligheter til å demonstrere måloppnåelse. Oppdraget for

dette arbeidet ble gitt fra Skolesjef i november 2011 (Opperud, 2011). Læringsutbyttene for de syv + to nyutviklede emner ble beskrevet som:

Emner for studieprogram: bachelor i militære studier, ledelse og landmakt

Emne 1: Lederutvikling

Etter fullført emne kan kadettene:

- lede andre i oppdragsløsning
- utvikle egen lederplattform
- utvikle seg selv og andre
- utøve sitt virke som offiser basert på kompetanse, lojalt og med ansvarsglede
- mestre fysisk og mentalt krevende forhold
- mestre muntlig og skriftlig kommunikasjon slik at budskapet blir forstått
- bygge gode relasjoner
- være oppmerksom på naturlige reaksjoner ved akutt stress og krise
- identifisere behov for endring av lederatferd ved hjelp av ulike evalueringsmetoder

Emne 2: Den militære profesjon

Etter fullført emne kan kadettene:

- forklare krigens natur
- forklare sammenhengen og påvirkningen mellom samfunn, politikk og militærmakt
- gjenkjenne etiske utfordringer ved bruk av militærmakt
- reflektere over egen kulturell identitet, offisersidentitet og samfunnets verdier
- formidle militær fagkunnskap til det sivile samfunn
- identifisere seg med Forsvarets verdigrunnlag
- vedlikeholde sine grunnleggende soldatferdigheter
- vise helhetsoversikt over hva det vil si å være en del av den militære profesjon
- beherske muntlig og skriftlig engelsk

Emne 3: Metode

Etter fullført emne kan kadettene:

- beherske metode for å planlegge militære operasjoner
- anvende stabsmetodikk som verktøy for å belyse problemer og fatte beslutninger
- vurdere informasjon og fagstoff og sette dette i sammenheng med egen profesjon
- finne relevante forskningsmetoder
- improvisere – med utgangspunkt i militær metode – når situasjonen krever det

Emne 4: Ledelse av operasjoner

Etter fullført emne kan kadettene:

- lede operasjoner basert på egen planlegging
- vurdere de etiske, taktiske og ledelsesmessige forhold som påvirker den aktuelle operasjonen
- forklare de politiske, juridiske, teknologiske og kulturelle forhold som påvirker den aktuelle operasjonen
- anvende relevant taktikk, teknikk og prosedyrer for oppdragsløsning
- tilpasse lederskap til situasjonen
- utøve kommando og kontroll tilpasset til ulike operasjoner
- forklare hvordan innsatsmidlene støtter opp under hverandre, og hvordan avdelinger samvirker
- kommunisere presist og effektivt med alle parter i en konflikt
- tilpasse maktbruk for å nå mål i hele konfliktspekteret

Emne 5: Virksomhetsstyring og forvaltning

Etter fullført emne kan kadettene:

- drifte egen avdeling i samsvar med gjeldende forvaltningsskikk og Forsvarets forvaltningsfunksjoner
- være oppmerksom på relevante problemstillinger knyttet til ledelse og administrasjon av en avdeling i en nasjonal og internasjonal ramme
- beskrive hvilke mekanismer som påvirker, endrer og utvikler en organisasjon være seg bevisst at egen avdeling og avdelingskultur inngår i en større sammenheng

Emne 6: Utdanningsledelse

Etter fullført emne kan kadettene:

- planlegge utdanning og øving av en hæravdeling
- utdanne egen avdeling basert på samspill mellom oppdatert kunnskap i teori og praksis
- gjennomføre utdannings- og øvingsaktivitet som ivaretar måloppnåelse og sikkerhet
- benytte tilgjengelig teknologi i utdannings- og øvingssammenheng

Emne 7: Fordypning/spesialisering

Etter fullført emne kan kadettene:

- identifisere kravene den respektive våpengren/troppeart stiller til en offiser

- se eget fagfelt i sammenheng med andre kunnskapsområder og Forsvarets funksjon i samfunnet
- bruke egen erfaring til å oppdatere kunnskap
- integrere teoretisk kunnskap i egen praksis
- fremstille fagkunnskap på en hensiktsmessig måte, skriftlig og muntlig

Emner for studieprogram bachelor i ingeniørfag, bygg med studieretning militærteknisk bygg og anlegg

Emne 8: Militær anleggsteknikk

Med fullført emne kan ingeniøroffiserene:

- planlegge og lede arbeide med etablering og sikring av leir med standard basesett.
- vurdere informasjon og fagstoff og sette dette i sammenheng med egen profesjon
- prosjektere bygninger og konstruksjoner i tilknytning til leir
- dimensjonere og bygge feltveier for militære kjøretøy
- dimensjonere militære broer
- identifisere, planlegge, gjennomføre og lede militære anleggs (ingeniør)prosjekter, arbeidsoppgaver, forsøk og eksperimenter både selvstendig og i team
- oppdatere sin kunnskap innenfor militær anleggsteknikk, både gjennom informasjonsinnhenting og kontakt med fagmiljøer og praksis
- lede andre i ingeniørfaglig oppdragsløsning
- formidle ingeniørfaglig kunnskap til ulike målgrupper både muntlig og skriftlig slik at budskapet blir forstått
- finne, vurdere, bruke og henviser til informasjon og fagstoff og fremstille dette slik at det belyser en problemstilling

Emne 9, Militær geografi

Med fullført emne kan offiserene

- forklare betydningen av det geodetiske grunnlaget og beherske «bruken» av dette i forbindelse med geografiske informasjonssystemer (GIS)
- konkretisere og implementere GIS-teori og -metoder, inkludert datamodeller,

datastrukturer, topologiregler, geodatabaser og ulike analyser av romlig stedfestet informasjon

- forklare både konseptuell teori og praktisk kunnskap om GIS-analyser, herunder interpolasjon, transformasjon, geostatistiske analyser og vurdering av feil/usikkerhet
- designe og implementere en analytisk GIS-modell, samt vise en grunnleggende forståelse for og bruk av spesialtilpassede modeller
- utvikle strategier for effektiv implementering av GIS, med utgangspunkt i en grunnleggende vitenskapelig utfordring eller et spørsmål om beslutningsstøtte
- identifisere ulike utfordringer i forbindelse med implementering av GIS og være bevisst forskjeller i alt fra design, konfigurasjon og drift, herunder hvor mye tid som er nødvendig for å samle inn, formatere og implementere data
- identifisere egne fremgangsmåter og analysemodeller for å løse problemstillinger ved bruk av GIS
- beherske ulike måter å representere geografisk informasjon og videre anvende ulike teknikker for kartografisk kommunikasjon
- kommunisere overnevnte ferdigheter muntlig og skriftlig, både i form av produkter/presentasjoner og i rollen som instruktør
- være bevisst hvordan GIS gjennom historien har påvirket Forsvaret og samfunnet for øvrig

3.3.3 Teori – praksis

Teori- praksis diskusjoner på Krigsskolen hadde ofte tatt utgangspunkt i balansen mellom vektlegging av utøvelsens håndverksmessige sider, og den rolle profesjonen ville spille i henhold til sitt samfunnsoppdrag og den kontekst profesjonen ble utøvd i.

Krigsskoleutdanningen hadde i flere år vært innrettet etter en 2år + 2 år modell hvor de første to årene skulle gi kadettene de grunnleggende militære instrumentelle kunnskaper og ferdigheter. De to siste årene var blitt tilbudt offiserer, som i tillegg til å ha gjennomført de første årene hadde opparbeidet seg noe relevant tjenesteerfaring. De andre to årene hadde basert seg på en mer teoretisk tilnærming til profesjonens rolle koblet med betydelig refleksjon i forhold til egen tjeneste-erfaring som pedagogisk tilnærming. Ved omlegging til

et treårig bachelorstudium hadde det naturlig nok vært en diskusjon om hvordan 2 + 2 kunne bli 3, eller mer realistisk, hva som burde tas videre fra de gamle utdanningene.

Intervjuene foretatt ved oppstart av strategiarbeidet tilsa at de fleste informanter mente at Krigsskolen ikke burde bli tyngre på håndverk enn det utdanningen allerede var. Samtidig måtte ikke Krigsskolen bli en ren akademisk høyskole uten et sterkt praktisk innslag (Halsne, 2011).

De fleste informanter påpekte også at det i utgangspunktet ikke vil være et motsetningsforhold mellom teori og praksis. Alle profesjoner har en teori, en kan bare velge om en er den bevisst eller ei. En håndverker kunne i så måte forstås som en som får ting til å virke uten nødvendigvis å forstå den teoretiske bakgrunnen for det han skal gjøre. Hans kompetanse vil i større grad være bygd på praktisk erfaring snarere enn forståelse av teori. Offiserene fra Krigsskolen måtte både kunne håndverket, det teoretiske grunnlaget for det, og rammene det blir utført i.

En slik pragmatisk holdning, blant de som bruker kadettenes kompetanse, knyttet til teori – praksis i den militære profesjonsutdanning, sier nok mest om et heller uavklart kunnskapssyn eller mangel på dypere forståelse for konsekvensene de ulike kunnskapssyn vil ha for skolens utdanningspersonell og læringsprosesser. Det er da også en holdning som står i sterk kontrast til de mange omfattende diskusjoner i de fleste andre profesjoner om profesjonsutdanningens innretning. Internt på Krigsskolen hadde diskusjonene om teori – praksis balanseringen vært mer poengterte og vært mest opptatt av hvordan det kunne skapes en bedre helhet av teori - og praksis, eller som Krigsskolens «kritiske venner» sa det før strategiarbeidet startet:

«Målsettingen må være at den enkelte kadetts kunnskap, og da også den teoretiske kunnskapen, kan bidra til at hun bli en bedre offiser fordi vedkommende har et bredere og bedre utgangspunkt for å ta beslutninger. Dette forutsetter imidlertid at kadetten klarer å bruke det vedkommende har lært, noe som impliserer at personen har tilegnet seg kunnskaper på en måte som gjør at den faktisk blir knyttet til reelle situasjoner og ikke bare lever sitt eget liv i kadettenes hoder» (Heen, 2006).

Krigsskolens profesjonsutdanning hadde klare fellestrekk med hva som gjerne benevnes tverrfaglige felt. Krigsskolen baserte sin utdanning til en viss grad på slike felt. Skolen bygget på kunnskap som måtte kunne sies å ha karakter av å være egne militære emner (militært lederskap, militærstrategi, taktikk og operasjoner.....), men som ikke hadde et sett med felles teorier, metoder og relevanskriterier. Det ble ofte hevdet at profesjonen utøvelse ikke ble skapt av etablerte doktriner og normer, men av utøveres ulike handlingsrettede praksisytringer

som gjennom erfaring viste seg gyldige på det militære praksisfelt. Kunnskapsutviklingen innen slike fagområder måtte altså bygge på erfaring og rettes inn mot kunnskapsbehov innen det militære praksisfeltet. Behovet var kunnskap som kunne gjøre praksisen bedre.

Krigsskolen var fullt klar over at mye av utdanningen ikke var logisk utledet fra en enkelt fagdisiplin eller fagområde og at kunnskapsinnholdet ikke ble syntetisert gjennom teori, men gjennom den militære profesjonsutøvelsen. Krigsskolens utdanning bygget på kunnskapsfelt basert på eksterne kompetansebehov – de rådende militære oppgaver. Praksisnærhet var derfor et viktig tema både for Krigsskolens kunnskapsformidling og skolens kunnskapsutvikling. Kunnskapsutviklingen innen de militære emner måtte være rettet mot kunnskapsbehov i praksisfeltet, til forskjell fra utviklingen av tradisjonelle akademiske fagområder og emner som var preget av internvitenskapelig relevans. Krigsskolen hadde derfor, som det tidligere er gitt uttrykk for, ikke bare behov for å formidle anvendelsen av vitenskapelig kunnskap til sine kadetter, men også anvendelsen av erfaringsbasert kunnskap og refleksjoner fra praksisfeltet.

De fleste profesjoner har sin egen arena der profesjonen utøves, utvikles og overføres. For offiseren vil den viktigste profesjonsarenaen være stridsfeltet, som betyr at den militære praksisarena vil være lite tilgjengelig under utdanningen. Det betyr igjen at utdanningen i liten grad vil ha tilgang til en praksisarena hvor profesjonen kan utøves i full skala.

Selv om Krigsskolen er en militær avdeling og en del av den militære organisasjon er den også en utdanningsinstitusjon og ikke en operativ avdeling. Miljøet utdanningen foregår i vil ikke være identisk med det miljøet hvor kadettene senere skal utøve sin profesjon. Å sende kadetter i praksisperioder til en krigssone vil ikke være en realistisk tilnærming. Dermed må et apparat som ”simulerer” en operativ avdeling etableres for å skape virkelighetsnære situasjoner hvor læring av profesjonens praksis skal kunne foregå (Nesse, 2009). Ved Krigsskolen ble det derfor etablert en rulleringsordning hvor kadettene kan lede hverandre, og lede ordinære mannskaper ved felles øvelser med andre militære avdelinger. Kadettene gis dermed en mulighet til å utøve sin profesjon i en konstruert ramme som på ulike måter simulerer en operativ avdeling. Men oppdragene de skal løse må i stor grad være planlagt og bestemt på forhånd, hvor hensynet til øvingsmålene vil måtte styre mye av aktiviteten. Kadettene blir styrt og veiledet under praksis, men vil i liten grad møte ”mesteren” som rollemodell. Et spørsmål har derfor vært hvordan Krigsskolen kan utvikle

kadetter innen sin profesjon gjennom å plassere dem i simulerte situasjoner hvor de skal kunne ta beslutninger basert på sine egne vurderinger?

Strategiarbeidet påpekte at målet for Krigsskolen er å skape et læringsmiljø som greier å knytte teori og praksis sammen, dvs at ”praktisk fungering” skal være et uttalt mål for utdanningen. (Kadettene hadde gitt skolen tilbakemelding på at det greide den bare til en viss grad.) Krigsskolen ønsker på den ene siden å tilrettelegge for at kadettene kan tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som kan gi dem muligheter til å ta riktige beslutninger i praksisfeltet, men på den andre siden ønsker skolen også å lære kadettene å reflektere på en måte som vil gjøre det mulig for dem å lære av sine erfaringer – også lenge etter at de har avsluttet sin utdanning. Det er spesielt det siste ønsket som synliggjør at krigsskoleutdanningen er en utdanning på høyere nivå, hvor Krigsskolen har ambisjoner om å kunne veksle mellom teori og praksis. Krigsskolen ønsker at kadettene under sin utdanning skal få erfare at profesjonen bygger på kunnskapstilegnelse gjennom både teori og praksis og at dette kan være en erfaring med kunnskapstilegnelse som de kan bygge videre på i sin profesjonelle karriere.

Men det hadde skjedd noe utilsiktet i den didaktiske tilnærmingen som gjorde at Krigsskolen over for kadettene ikke fikk frem profesjonsutøvelsens syntetisering av utdanningens faglige innhold. I sin organisering og gjennomføring fremstod skolen som mer opptatt av å sikre at de enkelte emners pensum ble dekket i undervisning og at øvelser ble gjennomført i tråd med gjeldende studiehandbøker, enn i å skape nærhet til praksisfeltets problemer og en god løsning av disse. Skolen overlot for eksempel i stor grad til kadettene selv å la profesjonsutøvelsen syntetisere bruken av de ulike fags teoretiske grunnlag. Gjennom sine evalueringer viste kadettene at de bare i liten grad hadde forutsetninger for å gjøre dette. De ga da også uttrykk for at teori og praksis ikke hang sammen på en tilfredsstillende måte i utdanningen.

Krigsskolen benytter seg av en rekke simulerte praksisarenaer, fra kartøvelser eller TØUT’er (taktisk øvelse uten tropp), ulike feltøvelser hvor det trenes forskjellige stridsformer innen ulike kontekster og militære organisasjonsrammer og hvor kadettene gis forskjellige erfaringer med å gjennomføre og lede operasjoner, til trening i operative avdelinger (on the job training) og i simulatorer som taktisk trener og stabs- og ledertrener. Alt i alt utgjør praksisperioden ca ett semester.

Gjennom sin undervisning og øving ønsker Krigsskolen, i større grad, å kunne synliggjøre syntetiseringen av det militære tverrfaglige feltet på måter som kadettene kan oppleve at har ”rot i virkeligheten”, og nytte i utøvelsen. Grimen (Grimen, 2008) har noe han kaller *praktisk syntese* hvor han hevder at kunnskapstilegnelse gjennom praksis vil spille en avgjørende rolle i profesjonsutdanningen. Han peker på to paradigmer for forståelsen av profesjonsutdanning:

- praksis for teori – hvor teorien er et hjelpemiddel til å synliggjøre praksis og
- teori for praksis – hvor praksis betraktes som en kontekst hvor teorien omsettes

Under strategiarbeidet diskuterte man at dersom det for et øyeblikk tenkes *først terrenget, så kartet*, - hva slags kunnskaper kan det da bli mulig å få tak i? Det er de ulike handlingsrettede praksisytringer som gjennom gjentatte erfaringer kan vise seg å ha en gyldighet som kan videreutvikle det militære praksisfelt (Danielsen, 2011).

Refleksjon er å se på en handling eller en teori fra flere ulike vinkler. Gjennom å reflektere rundt en utført handling, belyser man handlingen og det kan gi erfaring og læring.

Refleksjonen kan være av typen indre prosess – en indre monolog, eller en prosess mellom parter - en dialog. De fleste, både utdannere og kadetter, har en lei tendens til å produsere relativt sirkulær argumentasjonsrekker når de sitter for seg selv og grubler. Det er ofte nyttig å få andres syn på saken, deres erfaringer eller innsikt i et problemområde – da kommer man videre og kan raskere oppnå ny erkjennelse som kan føre til læring. Å skrive ned sine tanker, er en langsom måte å reflektere på. Det gir nettopp tid til å tenke gjennom argumentene, og legger bedre til rette for at andre skal kunne kommentere det man har skrevet og tenkt.

Hensikten med veiledning i form av dialog er å hjelpe kadetten på veien mellom handling og refleksjon (om og om igjen). Å bidra til refleksjon gjennom dialog om hva den utøvende reflekterte i sin handling, kan fremskynde en kobling mellom handling og tenkning (teori). Det betyr at man er med på å skape fundament for å bedre profesjonskunnskap og praksis.

Utfordringene ved *praksis for teori* er at det kan være begrenset hvor mange militære instruktører som vil være i stand til å forbinde praksis med teori i de aktuelle grunnlagsfag og at profesjonskunnskapen som bygger på praksis på den måten unndrar seg diskusjoner og begrunnelse og dermed blir statisk uten videreutvikling. Dersom profesjonskunnskapen utelukkende er knyttet til kropp, på situert læring og handling uten refleksjon, gir det få muligheter for kadettene og fremtidens offiserer til å kunne ta vare på og videreutvikle sin

egenerfaring som utgangspunkt for ny kunnskap. Målet for veiledning ved Krigsskolen må dermed være både å bevisstgjøre kadettene på sin egen praksisteori (hva som ligger bak deres handlinger), og gjennom refleksiv dialog, tilføre kadettene tenkning og teorier som kan bedre deres praksis.

Teorier er empiriske eller filosofiske utviklede perspektiver som skal gi innsikter og perspektiver som bakgrunn for forståelse og reflekterte handlingsvalg. Teorier er dermed neppe direkte overførbare til praktiske situasjoner da de representerer abstraksjoner som søker å favne det generelle fremfor det spesifikke. Teorier søker i sin natur å gi et rasjonale eller å tilby forklaringsmodeller av et fenomen. Teoretisk forståelse kan være et mål i seg selv, men ikke et mål i instrumentell forstand, da slike kart aldri vil stemme overens med terrenget de søker å beskrive. For at teorier skal gi mening for den enkeltes handlingsvalg må de oversettes til en situasjon eller den konteksten de er ment å skulle virke. Problemet er at enhver situasjon er unik og generelle teorier kan derfor neppe overføres direkte til et praktisk problem. Teorienes anvendelsesområde kan derimot handle om at utøveren får tilgang til ulike perspektiver og dermed tilgang til begreper som kan diskuteres og tilpasses problemet som skal løses. Altså, teori kan danne grunnlag for utvikling av reflektert utøverkunnskap.

Utfordringene ved *teori for praksis* hvor praksis fremstår som omsatt teori, er at faglærerne ikke kjenner profesjonsfeltet godt nok til å knytte bånd mellom den teoretiske og den praktiske, erfaringsbaserte verden. På Krigsskolen må mulige refleksjonsarenaer spille en sentral rolle, hvor faglæreren gis en mulighet til å diskutere kadettens handlingsvalg ut i fra det fagperspektiv de som lærere representerer.

En annen konsekvens av teori for praksis kan lett bli at teoriene må forsvare seg i forhold til forventninger til relevans forstått som at det skal være en nær sammenheng mellom utdanningsinnhold og tjenestepraksis. Det er viktig å vise Krigsskolens kadetter at ikke alt læres for å kunne løse oppgaver, men fordi merkunnskap kan gi noen spennende og nyttige bidrag til å tenke utover hvordan kadettene ellers og umiddelbart ville ha tenkt om sine oppgaver. For hva skal de unge offiserene gjøre når det har kjørt seg fast og «best practice» ikke gir noen løsning? Krigsskoleutdanningens praksisnærhet må ikke skygge for kadettene profesjonelle fantasi og deres grunnlag for å kunne finne fram til en bedre praksis

Krigsskolen har i sin nye studieinnretning lagt vekt på utviklingen av profesjonsrelaterte og flerfaglige emner. Utviklingen av slike emner gjør det lettere for både militære instruktører og sivile faglærere, å vise hvordan både teori og øvelser kan være med på å skape ønsket læringsutbytte – hvor målet er at kadetten kan utøve sin tverrfaglige profesjon. Men det er ikke bare de nye flerfaglige emnene som alene og i seg selv skal bidra til mer helhet. Valget av en pedagogisk innretning (se kapittel 4.4 for diskusjon) vil ha betydning for arbeidsorganiseringen ved Krigsskolen og for hvordan faglig samspill vil måtte utformes og ledes. En pedagogisk innretning må derfor bygge på et filosofisk utgangspunkt relatert til synet på profesjonsutøvernes læring. Synet på læring vil bidra til en felles forståelse for sammenhengen mellom tilrettelegging for læring av profesjonens håndverk og det å danne offiserer for reflektert og kunnskapsbasert profesjonsutøvelse.

I sine føringer for strategiarbeidet skriver Skolesjefen våren 2011:

«Fremtidens offiserer trenger ikke bare innlærte oppgaveløsninger, men et godt kunnskapsmessig fundament som kan videreutvikle praksisen. I et militært profesjonsstudium kan derfor ikke teori og praksis ses på som motpoler. Gjennom refleksjon over egne handlinger støttet av teoretisk kunnskap skal offiseren kunne videreutvikle sin praksis i tråd med skiftende utfordringer og oppgaver» (Opperud, 2011).

Arbeidet med å belyse og avklare forholdet mellom bruk av teori og praksis og tidligere erfaring, hadde vist at balanseringen av teori og praksis ikke er noe som kan administrativt besluttes. Refleksjoner over Krigsskolens utdanning og undervisning må foregå innenfor definerte fellesskap med eget ansvar for å bidra til utdanningen. Som et resultat av utviklingsarbeidet ble det anbefalt å etablere fire faggrupper:

- Militært lederskap og taktikk (MLT)
- Militærteori, internasjonale relasjoner og kommunikasjon (MIRK)
- Militærteknologi og ingeniørfag (MI)
- Militær trening, utdanning og virksomhetsledelse (MTUV)

Disse fellesskap ble fra sommeren 2012 organisert i en utdanningsseksjon og har hver for seg og samlet ansvaret for å utvikle og levere det totale innholdet i alle tilbudte fagplaner ved Krigsskolen. Utdanningsseksjonens forskningsleder har fått et særskilt ansvar for å legge til

rette, koordinere og bidra til løsninger på utdanningens behov for utvikling og forskningsbasering (se kapittel 4.3).

Det er innenfor slike fellesskap at den enkeltes kunnskap og innsikt skal valideres.

Felleskapene er den konkrete arena som må analysere hvordan de enkelte fag kan bidra til forståelse og håndtering av et konkret utdanningsmål. Med andre ord, organisering av arbeidet innenfor tverrfaglige fellesskap medfører at det den enkelte instruktør og faglærer bringer inn av erfaringer til Krigsskolen ikke blir en kunnskap som etterlates i klasserommet, men i størst mulig grad blir del av en kollektiv utdannings- og undervisningspraksis – et fellesskap som arbeider i relasjon til et gitt profesjonsområde vil dermed representere Krigsskolens kollektive og akkumulerte hukommelse. Dette er mye i tråd med Grimen (Grimen, 2008) som i sine kunnskapsfilosofiske betraktninger av profesjonskunnskap, argumentert for at praktisk kunnskap bør få en sterkere stilling i profesjonsutdanningene, men at den skal være artikulert, overførbar, lærbar, kritiserbar og kunne akkumuleres.

3.3.4 Lederutvikling

Lederskap og lederutvikling er presentert som kjernen i utdanningen og danningen ved Krigsskolen. Målet for Krigsskolen er at gjennom organisert og langsiktig lederutvikling, undervisning i lederskapsteorier og deltakelse i mestringsøvelser, skal kadettene utvikle både forståelse for, og grunnlag for utøvelse av militært lederskap generelt og sitt eget lederskap spesielt. Kadettene hadde før strategiarbeidet, på tross av dette store fokuset, utfordret Krigsskolen på at de opplevde det vanskelig å «sette sammen» emnet militært lederskap og de andre emnene, og de opplevde det vanskelig å se sammenhengen mellom ledelsesteorier og det de erfarte av lederskap på utdanningens praksisarenaer. Strategiarbeidet måtte løse denne utfordringen.

Det ble diskutert hvordan Krigsskolen gjennom undervisning i ledelsesteorier skulle legge et kunnskapsgrunnlag for utvikling av kadettens lederskap og for utøvelsen av ledelse. På den ene siden var lederutvikling noe som skulle påvirke hele studiet på den andre siden utgjorde undervisning om ledelse ikke stort mer enn 10% av studiets totale 180 studiepoeng. For å «forsvare» en slik begrenset synlighet i et curriculum ble det sagt at fagområdet ledelse ikke bare kan stå på egne ben når offiseren og lederen skal utvikles. Offisersutdanning og offisersutvikling er summen av alle de teoretiske og praktiske læringsaktivitetene kadettene utsettes for innenfor alle fagområder i løpet av tre år. Strategiarbeidet startet da også med å

understreke at store deler av undervisningen i lederskap vil ha sammenheng med undervisning i andre emner, og at dette er viktig for at undervisningens teoretiske del skal få en klar forankring i profesjonen. Det ble tydelig sagt at en slik integrasjon også vil ha konsekvenser for skolens samlede kollegium og faglærere ble utfordret og formanet at de, så langt det er hensiktsmessig, må ta opp ledelsesmessige problemstillinger gjennom hele utdanningen. Men en strategiprosess kunne ikke avrundes bare med formaninger og håp om hensiktsmessighet.

Etter hvert ble det hentet inspirasjon fra arbeidet med å etablere nye profesjonsrelaterte emner og tilhørende læringsutbytter. Ett læringsutbytte for det nye emnet *ledelse av operasjoner* stilte større krav til faglig integrasjon enn to gamle undervisningsmål for henholdsvis emnene *ledelse og operasjoner og taktikk*. I tillegg ble det også hentet tanker fra amerikansk doktrinearbeid som utviklet ledelseskonsepter for «mission command» slik at den amerikanske Hæren kunne fungere effektivt med ønsket resultat. Det spesielt interessante med «mission command» som filosofi er at den synliggjorde utøverens integrerte egenskaper uttrykt ved hjelp av i) faglige kunnskaper som kan støtte forståelse, planlegging og nødvendig beslutningstaking, ii) den personlige kompetanse som kan bidra til personlig utvikling og bygging av sitt team og iii) den sosiale kompetanse nødvendig for å bygge samarbeidsklime som noe mer enn koordinering, influere og klare opp misforståelser. Filosofien sier mye om behovet for å utvikle og integrere alle egenskapene for å kunne løse sine oppdrag og oppnå ønskede resultater.

En slik tilnærming til oppdragsløsning peker klart på at det nye emnet lederutvikling ikke kan stå alene, men på en eller annen måte må integreres med alle de andre emnene dersom studiets totale læringsutbytte skal kunne nås. Men hvordan skal en slik integrasjon skje? Emnet lederutvikling trenger et lederutviklingskonsept som kan fremme den totale læring nødvendig for at kadettene skal kunne effekt- og resultatfullt løse sine oppdrag som offiserer. Det er egentlig behov for en tankemodell hvor lederutviklingskonseptet også kan fungere som et læringskonsept. Da ville kollegiet internt ikke knives om hvem som skal ha føringer for utdanningen og bestemme tidsbruk, men være opptatt av hvordan de ulike kompetanser kan kombineres for å løse oppdraget. Arbeidet med et slikt lederutviklingskonsept, sterkt inspirert av «commission command» som filosofi, ble igangsatt og fant sin «første form» ved utarbeidelsen av nye studiehandbøker.

4. HVORDAN BLE UTFORDRINGENE MØTT - STRATEGIARBEIDETS VALG AV LØSNINGER FOR UTDANNING OG ORGANISASJON

4.1 Innledning

Overskriften for hele strategiarbeidet var utdanning for fremtidens offiserer og kom i all hovedsak til, direkte eller indirekte, til å handle om læring, både hva og hvordan. Strategiarbeidet har i sine diskusjoner forsøkt å forholde seg til «læren om læring» (Bransford, 2000) i et hav av synspunkter og subjektive meninger knyttet til hva som gir best og mest effektiv læring. Det store skifte i kunnskapen om læring handlet i sin tid om understrekingen av hvor viktig det er å lære på måter som skaper forståelse – «makes sense», i motsetning til ensidig vektlegging av memorering. Det betyr ikke at fakta er uviktige i en profesjonsutdanning, men at fakta ikke er tilstrekkelig for å skape kunnskap som kan brukes – utøverkunnskap.

Kadettene kan ikke lære seg kunnskap for alle mulige (og umulige) tenkte situasjoner de vil møte i sin tjeneste. Kadettene trenger derfor kunnskap og ferdigheter som er konstruert og koblet sammen på en måte som gjør at den kan «transporteres» fra en situasjon til en annen (transfer). Det handler om en kunnskapsprosess (Piaget, 1978), (Vygotsky, 1978). En viktig side ved kunnskapsutviklingen er at «inngangsverdien» ikke for noen kadett vil være null, og at det som bringes inn er viktig for læringen som kommer ut – eksisterende kunnskap er viktig for etableringen av ny kunnskap.

Et annet viktig læringspunkt, spesielt i en profesjonsutdanning, er at kadettene må vite når de forstår, f.eks. en situasjon, og når de trenger mer informasjon og kunnskap. Hvilken strategi skal de utvikle for vurderingen de må gjøre av om de har forstått sjefens mening, om hva de trenger å vite for å kunne tro på påstanden fra en underordnet, eller om den nyvunne erfaringen bør omgjøres til en «personlig teori» om hvordan ting henger sammen. Hvordan kunne Krigsskolen bidra til læring som ikke bare førte til læring av hva skolen har på timeplanen og som pensum, men en aktiv læring kadettene kan ta med seg ut i sin tjeneste? Faglitteraturen (Bransford, 2000) peker på metalæring som en god tilnærming, hvor kadettene øves til å skape sin egen forståelse av mestring og en evne til refleksjon over hva som «virker» og «ikke virker».

Oppsummert peker pågående forskning på læring på tre hovedresultater:

- Det er behov for at læring og utdanning tar utgangspunkt i kadettene sine initiale forståelse av verden og seg selv, i bredeste forstand, dersom de skal kunne forstå og ta til seg hva studiene har å tilby – bygge ny kunnskap og ferdigheter, på en måte som ikke bare kan gi gode karakterer, men bli et grunnlag for en god tjeneste som profesjonell. I prosessen med å bygge ny kunnskap er det viktig at kadettene gjennom oppfølging og veiledning får sjansen til å bygge på, eller kunne utfordre sine initiale kunnskaper og ferdigheter.
- I møte med behovet for å undersøke, trenger kadettene faktakunnskap og ideer plassert i konteksten av konseptuelle rammeverk, dvs den nye kunnskapen må være organisert på en måte som gjør det lett for kadettene å hente dem frem og anvende dem i den type sammenhenger og utfordringer de vil kunne møte i sin profesjonsutøvelse. På sin vei fra novise til ekspert trenger kadettene å bygge sin egen vel strukturert fakta og kunnskapsbase som de kan trekke på og tilpasse (transfer) til den aktuelle situasjonen eller oppgaven.
- Metalæring som tilnærming i utdanningen er viktig dersom kadettene skal kunne ta kontroll over sin egen læring, både under studiene og i etterfølgende tjeneste. Under studiene kan slik læring støttes ved at kadettene selv må sette seg klare læringsmål og at Krigsskolen følger opp deres fremgang gjennom prøving og veiledning.
I dette kapittelet vil rapporten forsøke å samle hvilke konsekvenser strategiarbeidets resultater konkret har fått for gjennomføring av Krigsskolens utdanningstilbud. Kapittelet vil med forankring i de ovenfor nevnte hovedresultater om læring, kommentere de etablerte tilnærminger og prinsipper som skal legges til grunn når skolen skal utvikler sine nye studiehandbøker: hvordan mener skolen at en integrert leder- og profesjonsutdanning skal gjennomføres, hvordan skal utdanningen forskningsbaseres, hva tror skolen om læring og hvilken pedagogisk tilnærming skal legges til grunn, hvordan kvalitetssikres studiene, og hvordan er skolen organisert for best mulig å kunne videreutvikle og gjennomføre undervisning og opplæring.

4.2 Et nytt lederutviklingskonsept og noen tanker om lederutvikling som læringskonsept

Som utdanningssituasjon er Krigsskolen opptatt av at kadettene skal tilegne seg kunnskaper som gjør at de kan fungere effektivt som offiserer, og skolen har som mål å skape et godt kunnskapsmiljø for kadettene. Evnen til å tenke og kunne løse problemer er ikke basert på et generisk sett av ”tenke-ferdigheter”. Kadettene trenger å tilegne seg organisert kunnskap som i fremtiden kan bidra til god planlegging og strategisk tenkning rundt profesjonens oppgaver

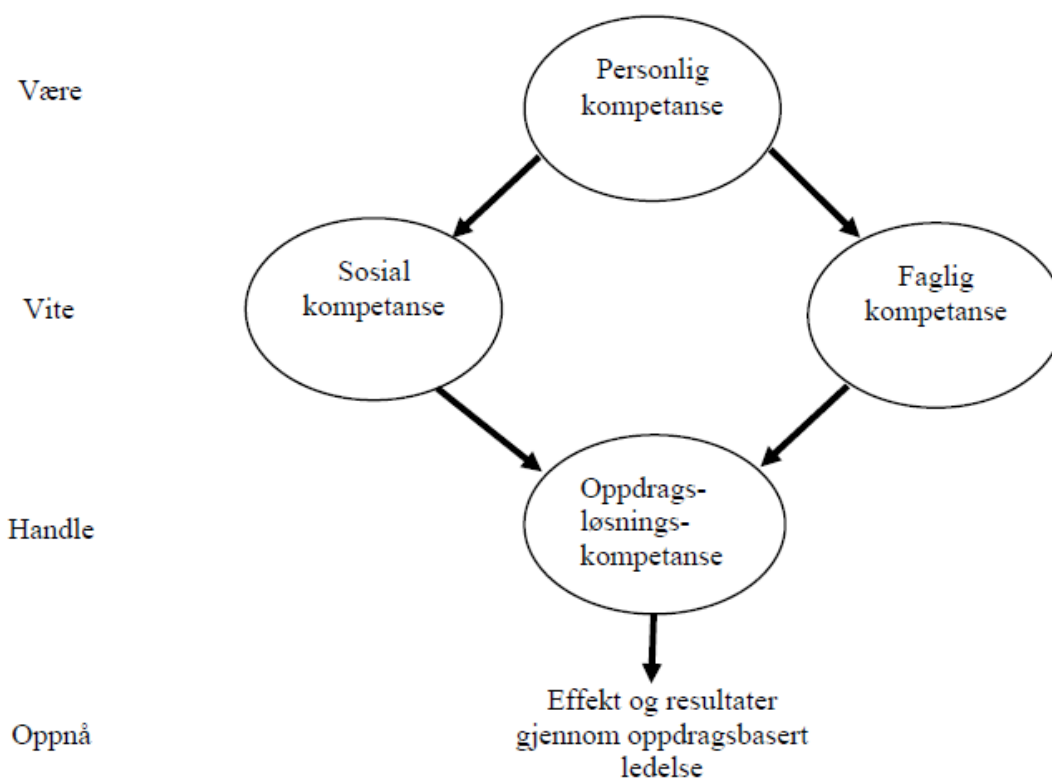
(Bransford, 2000). Krigsskolen ønsker at kadettene kan bli og forbli kyndige profesjonsutøvere (Skaug, 2010). Krigsskolen mener at kadetter som har tilegnet seg kunnskaper på måter som gjør dem i stand til å forstå og overføre kunnskapene til nye problemer, bedre vil kunne fortsette å utvikle sin evne til oppdragsløsning gjennom sin karriere.

Krigsskolen skal ikke utdanne faglige eksperter, men profesjonsutøvere. Krigsskolen er en grunnleggende utdanning for profesjonens ledere. Krigsskolens læringsmiljø legger derfor stor vekt på individet som skal lære og utvikle seg. Skolen er opptatt av alt det kadettene bærer med seg inn i utdanningen av kunnskap, ferdigheter og erfaringer, i tillegg til personlige holdninger og verdier. I så måte kan Krigsskolens læringsmiljø beskrives som læringssentrert. Med vekt på studentaktiv læring prøver Krigsskolen å bringe frem kadettens synspunkter knyttet til utdanningens diskusjoner av profesjonens problemer og utfordringer. Det handler ikke bare om å la kadettens ulike «stemmer» lyde ved siden av hverandre (multivoiced) – ikke bare om å la flere få si sin mening. Nye meninger, ny innsikt og forståelse er avhengig av spenningen mellom forskjellige stemmer, synspunkter og perspektiver (Bakhtin, 1981). Slik undervisningspraksis blir også ofte kalt ”diagnostiserende” undervisning (Bell, 1985). ”Diagnosen” brukes av undervisningspersonalet, som legger vekt på å bruke kadettens egne tanker, for å kunne optimalisere læringsutbytte og utviklingen for den enkelte kadett når hun f eks skal bevege seg langs det som i kapittel 3.4.5 blir kalt dannelsesreisen.

Formidling i høyere utdanning kan ofte være upersonlig, beskrivende og informerende uten noen henvisninger til den enkeltes personlige eller sosiale intensjoner eller erfaringer (Lemke, 1990). De personlige og sosiale sider er imidlertid avgjørende i forberedelsene til en profesjon som løser det aller meste av sine oppgaver innenfor et fellesskap. De personlige, sosiale og kunnskapsmessige diskurser må ”koordineres” dersom kadettene skal kunne dannes til utøvelse av den militære profesjon. Kadettens erfaringer fra Krigsskolens dannelsesreise vil derfor, ikke bare bli flerfaglig som tidligere diskutert, men vil også fremstå som ”multivoiced” hvor fortellinger, som bygger på personlige, sosiale og faglige erfaringer og kunnskaper, blir fremlagt i diskurser og dialoger mellom fagpersonell og kadetter og kadetter i mellom. Kollegiet skal både fremkalle, åpenlyst verdsette og hjelpe kadettene med å utvikle sine meninger og ideer som kan skape muligheter for å bygge videre på egne erfaringer. Krigsskolen ønsker å skape et miljø hvor kunnskapssentrering krysser læringssentrering.

På Krigsskolen snakkes det mye om identitet knyttet til profesjonen og utøvelsen av profesjonen som leder, og det snakkes mye om behovet for at skolen bygger et fundament for karrierelang læring og utvikling. I kapittel 2.2 diskuterer denne rapporten kadettene utfordringer med å utvikle et slikt fundament for sin egen karriere og i kapittel 3.3.4 diskuterer rapporten hvordan strategiarbeidet skisserer en ny tilnærming til lederutvikling som kan bidra til bedre læring for kadettene. Med utgangspunkt i «commission command» som filosofi, fortsatte strategiarbeidet med å konkretisere et nytt lederutviklingskonsept. Dette utviklingsarbeidet ble først dokumentert i Krigsskolens studiehåndbøker for 2012 – 13 (Krigsskolen, 2012). Her skrives det i innledningen til studieprogrammet:

«Krigsskolen erkjenner at det i utdanning av offiserer er like viktig hvordan utdanningen gjennomføres, som hva utdanningen består av. Årsaken til dette er at man ser nødvendigheten av å gi kadettene holdninger og egenskaper som gjør dem i stand til å lede i ekstremisituasjoner. Lederutviklingskonseptet er derfor gjort til et eget emne som er gjennomgående i utdanningen, og som i stor grad gir føringer for hvordan det undervises i øvrige emner. Man kan si det slik at øvrige emner bare er en del av lederutviklingen, dvs. at lederutvikling omfatter alle aktiviteter ved KS. På denne måten kan kadetten arbeide med lederutvikling over tid, erfare hvordan det er å lede og bli ledet og være i stand til å fortsette sin utvikling på egen hånd og sammen med andre når de skal utøve profesjonen etter endt utdanning. Krigsskolen har valgt å dele opp lederutviklingen i fire kompetanseområder: personlig, sosial, faglig og oppdragsløsningskompetanse. Offiseren må ha tilstrekkelig kompetanse innenfor alle aktuelle områder for å kunne lede og løse oppdrag. Grunntanken er at personlig kompetanse dekker individet som leder, som med sin sosiale og faglige kompetanse (kunnskaper og ferdigheter) i samarbeid med andre løser oppdrag og når målene ved hjelp av sin oppdragsløsningskompetanse. Lederutviklingen ved KS skal sørge for at kadettene oppfyller kompetansekrav innenfor alle aktuelle områder slik at de kan løse oppdrag når de er uteksaminert. Kompetanseområdene gjenspeiler de krav FFOD setter til ledere innenfor den militære profesjonen. Troverdige lederskap omfatter verdier, kunnskaper og ferdigheter og utøves gjennom handling. Offiseren må altså være, vite, og handle for å oppnå resultater. Dette er (i denne rapporten) visualisert i figur 4.1.



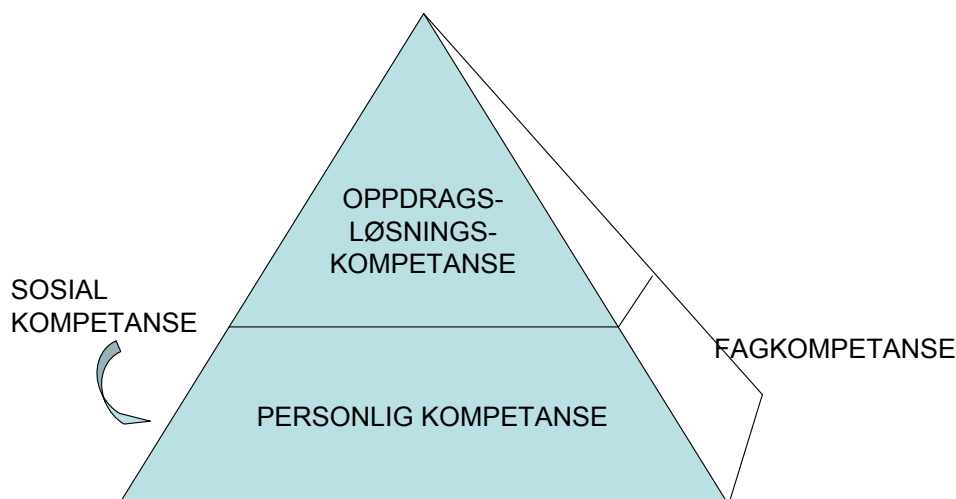
Figur 4.1 Visualisering av de krav Forsvarets fellesoperative doktrine setter til offiseren

Være handler om å innarbeide den militære profesjonen som del av sin personlighet og å utøve lederskap basert på Forsvarets verdier. Krigsskolen har i et lederutviklingsperspektiv for personlig kompetanse lagt til grunn kjennskap til seg selv og sine sterke og svake sider, utvikling av mestringsevne og -tro og evnen til å utvikle og opprettholde fysisk skikkethet for å utføre sitt virke som leder og offiser. Det siste punktet dekker både fysisk robusthet og stridstekniske ferdigheter som enkeltmann.

Vite handler om at lederskap er avhengig av faglige kunnskaper og ferdigheter med krav om kontinuerlig faglig utvikling. KS har valgt å dele *vite* i to kompetanseområder hvor vi snakker om kunnskap og ferdigheter innenfor det sosiale og det faglige domenet.

Handle dreier seg om at en militær leder utøver sitt lederskap gjennom handling. Det er her personlig, sosial og faglig kompetanse møter oppdraget og konteksten og skal anvendes i sammenheng for å oppnå ønsket effekt og resultater. I dette konseptet tydeliggjøres begrepene ledelse, lederskap og lederutvikling og profesjonens tverrfaglige kunnskapsgrunnlag inngår i lederutviklingskonseptet» (KS, 2012).

Lederutviklingskonseptet og modelleringen av dette, har etter avslutning av strategiarbeidet og dokumentasjonen i studiehåndbok, blitt videreutviklet i form av en tankeabstraksjon som modelleres som en tredimensjonal figur. Sidene i figuren beskrives som ”fagkompetanse”, ”sosialkompetanse” og ”personlig kompetanse” som ”holder oppe” en ”oppdragsløsningskompetanse”. Se figur 4.2



Figur 4.2 En tankemodell for lederutvikling som skjer gjennom all læring på Krigsskolen

De tre kompetansene knyttet til fag, det sosiale og det personlige representerer nødvendige attributter ved en leder som er viktig for at hun skal kunne utvikle/kunne ha utviklet kompetanse til å løse sine profesjonsoppdrag.

I fagkompetanse legger Krigsskolen at kadettene trenger å utvikle kunnskap innenfor relevante fagdisipliner, de trenger å utvikle sin evne til å lære og de trenger å utvikle sin evne til kritisk tenkning. Fordi profesjonell kunnskap er utøverkunnskap, trenger de også en evne til å anvende abstrakt kunnskap på konkrete utfordringer fra den militære profesjons praksis. Kadettens behov for å utvikle sosial kompetanse er knyttet til kommunikasjon, relasjoner og samhandling. Som ledere må de kunne utvikle andre og etablere en kultur for prestasjon. Den personlige kompetansen er knyttet til utviklingen av seg selv som utøver. Kadettene må ikke bare utvikle sine analytiske evner, men må også kunne ta initiativ, vise beslutsomhet, vise mental utholdenhet, kunne tilpasse seg situasjonen, fremvis tro på at oppdraget kan løses, og ikke minst kunne fremvise ansvarsglede og empati overfor dem de er satt til å lede.,

For utvikling av skolens utdanningsløp og dannelsesreise illustrerer modellen hvordan Krigsskolen ønsker å skape en utvikling av kadettene som ledere og oppdragsløserne gjennom å tilegne seg nødvendig kompetanse ”i alle dimensjoner”. Det skaper en synlig profesjonsdidaktisk tilnærming i lederutviklingen.

Men figuren kan også sees i sammenheng med Krigsskolens vekt på et læringscentrert skolemiljø hvor kadettene får erfaring med en ”multivoiced” tilnærming til læring basert på diskurser og dialog knyttet til det kunnskapsmessige, sosiale og personlige. En slik ”multivoiced” læringstilnærming kan også synliggjøres i tankeabstraksjonen illustrert i figur 4.2, og leder tankene inn på forbindelsen til Krigsskolens lederutviklingskonsept som var utgangspunktet for modelleringen. Et slik sammenheng mellom lederutvikling og generell læring synliggjøres ikke bare gjennom sammenfall i kompetansedimensjonene kunnskap, det personlige og det sosiale, men ved at all utvikling av kadettene på Krigsskolen baserer seg på aktiv læring og en metakognitiv tilnærming. Krigsskolen benytter seg av ulike kadettaktive og interaktive læringsformer og kadettene er gjennom hele studiet tilknyttet ulike læringsgrupper hvor kadettene selv skal bidra til felles utvikling og læring. Det undervises ikke *i* pensum, men *på* pensum og kadettene må selv etterspørre støtteundervisning dersom det er noe de opplever de ikke har forstått. Kadettene prøves i de enkelte emner gjennom arbeidskrav og ulike former for eksamen. Arbeidskravene har til hensikt å utvikle kadettens selvbilde av hva de mestrer og ikke mestrer innenfor et emne. Kadettene får tilbakemeldinger om hva de må videreutvikle for å oppfylle de ulike arbeidskrav, og når arbeidskravene er oppfylt innenfor en tidsfrist, ”slippes” kadettene opp til eksamen. Den enkelte kadett følges opp og veiledes derfor både på det faglige og personlige plan. Slik sett gjennomføres lederutviklingen ved Krigsskolen i tråd med skolens tilnærming til all læring og utvikling, og det beskrevne og illustrerte lederutviklingskonseptet kan derfor i like stor grad sees på som et læringskonsept.

E Wenger sier det slik: ”Because learning transform who we are and what we can do, it is an experience of identity. It is not just an accumulation of skills and information, but a process of becoming” (Wenger, 1998).

4.3 En ny tilnærming til FoU

I kapittel 2.3 diskuteres Krigsskolens FoU-politikk fra 2007, og det blir pekt på en rekke utfordringer knyttet til manglende forskningskompetanse i kollegiet i tillegg til en «skjev fordeling» av denne, og vanskelighetene med å integrere undervisning og FoU-arbeid på en naturlig måte i utdanningen av kadettene. Målet for alt FoU-arbeid ved Krigsskolen var i tråd med politikken, at det skulle bidra til god faglig kvalitet og at arbeidet skulle bidra til godt læringsmiljø for kadettene. Utbytte for kadettene skulle derfor ikke bare være at de var sikret den nyeste kunnskapen og innsikten, men at de fikk se og erfare hvordan kunnskapsutvikling foregikk. FoU aktiviteter skulle derfor bidra til å øve kadettene kritiske sans og evne til å håndtere egne erfaringer i et kunnskapsperspektiv slik at de kan hente bidrag fra egen praksis til profesjonens og samfunnets kunnskapsutvikling. I St.prp.nr 48 (2009 – 2012) påpekes det at akkrediteringen av Forsvarets høyskoler, slik som Krigsskolen, gir skolene et økt ansvar og en sentral rolle som kunnskapsinstitusjoner og at dette vil forutsette stor faglig og metodisk kompetanse. Kadettene vil bare være under utdanning ved Krigsskolen i tre år av sin militære karriere, og det vil være helt avgjørende at de uteksaminerte kadettene tar med seg faglig og metodisk kompetanse ut i sitt virke som offiserer.

I lys av kravet til høyskoler om forskningsbasert undervisning og den erfaring Krigsskolen hadde gjort seg før strategiarbeidet, ble det i strategiarbeidet sett nærmere på behovet for å rette oppmerksomheten mot hvordan kunnskapsutvikling kunne gjennomføres og systematiseres ved skolen med større suksess. Som profesjonsutdanning ved en liten høyskole med begrensede ressurser, var det naturlig å rette oppmerksomheten mot det militære praksisfeltet og profesjonens oppgaver som kjernen i skolens egen kunnskapsutvikling. En slik innretning vil også, slik det diskuteres i kapittel 4.4, støtte de behov bruken av en profesjonsdidaktisk tilnærming i utdanningen vil ha.

Praktisk kunnskap handler i all hovedsak om hvordan erfaringer kan bidra til god praksis og ny forståelse. Utvikling av slik kunnskap tar form i et praksisfelt der for eksempel kollegiet samarbeider i omgang med profesjonens arbeidsoppgaver, men kan også foregå når kollegiet og profesjonens utøvere f eks fra en bataljon, sammen utvikler kunnskap som er anvendbar for praktikere og relevant for det kunnskapsfelt kollegiet ønsker å utvikle kunnskap om. I samarbeid med andre utdannings- og forskningsmiljøer kunne Krigsskolens kunnskap om den militære profesjons utøvelse i tillegg inngå i mer allmenn og profesjonsovergripende kunnskapsutvikling. I den sammenheng blir det viktig både for Krigsskolen og

samarbeidspartnere å huske på at profesjonsnær kunnskapsutvikling ikke lar seg løsrive fra den som har kunnskap, og fra de situasjoner hvor kunnskapen er lært og anvendt.

I forbindelse med arbeidet med utviklingen av tverrfaglige emner og tanker om etablering av flerfaglige faggrupper, ble det i strategiarbeidet naturlig å tenke at fremtidig kunnskapsutvikling ville skje med utgangspunkt i faggruppene sammensatte kompetanse og deres behov for å utvikle, videreutvikle og formidle innholdet i de nye profesjonsrelaterte emnene som ble diskutert for utdanningen. En slik tilnærming ville bøte på noen av de problemer tidligere FoU-initiativ hadde møtt på fordi fagene ved Krigsskolen var tematisk dårlig integrert. Det hadde ikke minst vært problematisk for kunnskapsutvikling knyttet til de tidligere to mest sentrale fagene, taktikk og ledelse.

Resultater fra strategiarbeidet kunne gjøre det mulig å etablere et faggruppeoverskridende utviklingsmiljø som kunne utvikle profesjonsrelevant kunnskap i interaksjon med undervisningens flerfaglige emner og profesjonens utøvelse (praksis som både kan være utviklet av Krigsskolen som øvelser og praksis i form av «on the job training» for kadettene). Det ville være i tråd med kunnskapen om at når det skal utdannes til en profesjon, må de som underviser og utvikler kadettene være i inngripen med praksisfeltet i den forstand at både innholdet i undervisningen og problemstillingene som der løftes fram, er relevant for profesjonsutøvelsen. Dette ville også kunne bidra til at flere militære instruktører ble involvert i FoU-arbeid basert på sine profesjonserfaringer og sin profesjonsforståelse, noe som ville være uvurderlig for å lykkes i en praksisnær FoU-satsning (Bomann-Larsen, 2011).

Det er naturlig at hovedvekten av skolens FoU-satsning måtte legges på utviklingsarbeid, både på utvikling av pedagogiske konsepter og læringsmodeller, og utvikling av profesjonskunnskap. Selv om skolen er liten skal det ikke tenkes smått. FoU-prosjekter ved Krigsskolen må kunne oppfylle akademiske kvalitetskrav, og det må være et mål at aktiviteten bidrar til kunnskap som også kan anvendes i relevante kunnskapsmiljøer utenfor KS, nasjonalt og internasjonalt.

FoU-prosjekter bør ideelt ha et dobbelt siktemål:

- 1) bidra til bedre utdanning for praksis, og
- 2) bidra vitenskapelig til generell kunnskapsdannelse.

Sagt på en annen måte: ethvert prosjekt bør bidra både til utvikling og forskning, og med forskning bør primært forstås *anvendt* forskning.

God forskning vil være langsiktig og en krevende virksomhet, med usikre resultater. Uviklingsarbeid kan i større grad gi mer umiddelbare utbytter. Skolen vil tenke på det som at hver (U) kan gi en liten (f). Mange små (f)er kan på sikt bli en stor (F). En slik strategi er i tråd med et nedenfra-og-opp perspektiv, og fremstår som realistisk for en liten profesjonsdrevet organisasjon.

Som presentert tidligere hadde Krigsskolen relativt få militære i kollegiet som hadde førstekompetanse. En slik situasjon ville, også i fremtiden, kreve opprettholdelse av aktivt samarbeid med eksterne parter både i academia og i profesjonen. Krigsskolen ville komme til å trenge slikt samarbeid, ikke minst i forbindelse med søknader om ekstern prosjektstøtte. I tilsynsrapporten om Forsvarets høyskole hadde NOKUT påpekt at det var lite samspill mellom forskning, faglig utviklingsarbeid og utdanning (NOKUT, 2011). Det var all mulig grunn til å si at dette også var tilfellet ved Krigsskolen. FoU-resultater måtte i langt større grad få nedslag i organisasjonen – både i kollegiet og blant kadettene.

Med målsettingen «Krigsskolen skal gjennom sitt forsknings- og utviklingsarbeid bidra til et godt læringsmiljø for kadettene og til en kunnskapsbasert, kritisk og reflektert militær profesjon», ble det i strategiarbeidet diskutert hva som kunne være en god FoU-politikk fremover. (Bomann-Larsen, 2012)

Hvordan legge til rette for god FoU ved Krigsskolen?

Den videre diskusjonen om FoU ved Krigsskolen er hentet fra (Bomann-Larsen, 2012).

- Ansatte perspektivet

Det må skapes forståelse internt for hva FoU er. FoU må ”avmystifiseres” og FOU- virksomheten må trekke inn flest mulig. Det må skapes møteplasser for tverrfaglig samarbeid, og oppmuntres til tverrfaglige prosjekter. Samtidig er det viktig at FoU-prosjekter er solid faglig forankret; tverrfaglighet uten faglighet gir ikke kvalitet verken i forskning eller i utdanning.

Krigsskolen må legge til rette for FoU-arbeid blant ansatte. Det kan innebære tidvis undervisningsfri og konsentrasjon om faglig arbeid. Det blir spesielt viktig at dette ikke sees

som en berøvelse, men som en berikelse, for kadettene! Tilretteleggingen må skje innen rimelighetens og mulighetens grenser; og bla ta hensyn til at i perioder er store deler av bemanningen i utenlandsoppdrag eller opptatt med større øvelser. De sivile instruktørene representerer stabiliteten og kontinuiteten ved Krigsskolen, og må derfor kanskje ta det meste av ansvaret for å holde i prosjekter som strekker seg over tid. Men FoU ved KS skal forankres i profesjonen, og alle prosjekter bør derfor ha militær deltakelse i en eller annen form.

Ansatte må motiveres til selv å ta ansvar for å prioritere FoU-virksomhet. Som høyskolestudenter har kadettene krav på faglig oppdaterte instruktører og på FoU-basert undervisning. "Lesetiden" bør så langt mulig og rimelig brukes til deltakelse i Krigsskolens FOU- arbeid. Et sted å begynne er å bevisstgjøre instruktørene på å dokumentere valgene de tar når de forbereder seg til undervisning, og at man jobber sammen i undervisningsteam rettet mot å lage opplegg for å integrere FoU i utdanningen. Pensum bør fortløpende oppdateres iht ny kunnskap, og ikke velges vilkårlig ut fra hva den enkelte instruktør er komfortabel med og kjenner fra før.

Det foregår mye utviklingsarbeid både av form og innhold i undervisningen i ulike fag, som kan løftes til gode FoU-prosjekter. En slik nedenfra-og-opp tilnærming vil sikre forankring og samspill mellom FoU og utdanning. Pensum og læringsmetoder skal gjenspeile det FoU-arbeidet som gjøres ved Krigsskolen. Dette stiller krav til at FoU-arbeidet må forankres i organisasjonen.

Det må anerkjennes at FoU-bidrag kan være av forskjellig art. Alle kan bidra med noe; komme med innspill og ideer, trekkes inn på ulike måter og i ulike ledd i prosessene, stille kritiske spørsmål osv. Ikke alle behøver å skrive vitenskapelige artikler, men alle bør delta aktivt i et faglig utviklende fellesskap. Et eksempel på lavterskelbidrag er deltakelse i en referansegruppe for et prosjekt.

FOU-arbeidet må påviselig og direkte, ikke bare på papiret og indirekte, gi merverdi for kadettene. De skal være aktive deltakere, ikke passive mottakere. Dette kan for eksempel innebære at de tidlig involveres i FOU-prosjekter, slik at de kan delta i hele prosessen, fra prosjektdesign til formidling/implementering av resultater. Problemstilling for BA-oppgaven kan dermed vokse fram over tid og bli et reelt bidrag til prosjektet de er tilknyttet.

Ideelt skal FoU-satsninger involvere kompetente eksterne samarbeidspartnere; nasjonale og internasjonale.

- Kadettperspektivet

Kadettene bør delta i FoU-arbeid og skal lære å forstå hvordan kunnskap blir til, for å oppfylle målsetningene i KRV. Samtidig er ikke Krigsskolen en institusjon som utdanner grunnforskere. Profesjonsstudiet, ikke idealet om forskning som et mål i seg selv, må styre tenkningen om kadettinvolvering. BA-oppgaven eller tilsvarende fordypning er et viktig virkemiddel i å selv øve på et forskningsarbeid, men oppgaven er ikke et forskningsarbeid i og for seg. Ingen har forskningskompetanse i 1. syklus. Oppgaven bør derfor i større grad innrettes mot egen praksis etter studiet, men uten at det slakkes på krav til soliditet i metode og argumentasjon. Metodefaget, med særlig vekt på kildekritikk og argumentasjonsteknikk, men også på evne til å meddele seg skriftlig på en hensiktsmessig måte, bør være gjennomgående gjennom hele studiet. Det er det viktigste virkemiddelet for å oppøve evnen til å oppdatere egen kunnskap og forstå hva kunnskap er og hvordan den dannes. I strategiarbeidet ble det foreslått at alle FoU-prosjekter bør ha kadettinvolvering. Kadetter kan delta i eksperimenter, evalueringer og referansegrupper, og bør ideelt sett tas med i både design, utvikling, gjennomføring og publisering av FoU-prosjekter.

Styrende prinsipper for valg av temaområder

Relevans: Overordnede temaområder skal være åpenbart relevante for både Krigsskolen og Hæren; det vil si, styrt av hva Krigsskolen kan og skal levere til Hæren. Krigsskolen skal imidlertid ikke bare svare på Hærens uttalte behov, men også bidra til at profesjonens samfunnsoppdrag blir ivaretatt, og synliggjøre denne dimensjonen overfor Hæren.

Integrasjon av teori og praksis: Temaområdene skal knytte an til praksisfeltet og danne utgangspunkt for ulike samarbeid med Hæren og Forsvaret for øvrig.

FoU + utdanning: Temaområdene skal sees i sammenheng med Kvalifikasjonsrammeverket og målene dette setter for hva kadettene skal kunne etter 3 år ved Krigsskolen, og med innretningen av Krigsskoleutdanningen generelt.

Tverrfaglighet: Temaområder skal være brede nok til at de reiser FOU-spørsmål innenfor ulike fag/seksjoner. Flere kan arbeide under samme tema fra ulike vinkler, med ulike metoder,

slik at reelle tverrfaglige fagfellesskap kan oppstå. Dette må sees i sammenheng med målet om mer tverrfaglighet i undervisningen.

Inkludering: Det gis rom for at mange kan involveres i FoU-arbeid, med ulik grad og type involvering.

Bidrag: Både forsknings- og utviklingsspørsmål dekkes av temaområdet, og kan beskrives som konkrete resultater.

Kadettinvolvering: Temaområdene skal gi reell mulighet for kadettene til å bidra i kunnskapsutviklingen fra ulike metodiske synsvinkler.

Overordnede temaområder

I strategiarbeidet ble temaområder diskutert og skolen ønsket å konsentrere sitt FoU arbeid rundt følgende områder:

- Profesjonens utfordringer og samfunnsoppdrag
- Offisersidentitet, -roller og organisasjonskultur
- Erfaringsbasert kunnskapsutvikling i Hæren
- Læringsmodeller og pedagogiske konsepter for profesjonsutdanningen

1. Profesjonens utfordringer og samfunnsoppdrag

Hvordan skal samfunnsoppdraget forstås og operasjonaliseres i ulike kontekster? Hvordan overføre overordnede politiske målsetninger til bakkenivå (Politikk → strategi → operasjon - > taktikk)? Hvordan påvirkes den enkelte offisers oppdragsløsning av ulike operasjonsmiljøer? Hvordan forstå og best utnyttes samspillet mellom menneskelige, økonomiske og teknologiske ressurser?

2. Offisersidentitet, -roller og organisasjonskultur

Hva kreves av en god offiser og hvordan skapes gode offiserer i organisasjonen? Hvordan forberede offiseren til å bekle ulike roller som troppefører, instruktør/pedagog og forvalter/stabsmedarbeider? Hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger må en god offiser ha og hvordan kan disse best internaliseres hos den enkelte? Hvordan integrere teori og praksis på en slik måte at summen blir en bedre offiser? Hvilke krav må stilles (til

organisasjonen så vel som til den enkelte) for å oppnå etisk forsvarlig utøvelse av offisersprofesjonen?

3. Erfaringsbasert kunnskapsutvikling i Hæren

Hva er gode metoder for å utvikle erfaringskunnskap? Hvordan transformere erfaringer fra anekdoter til valid kunnskap? Hvordan bygge opp en erfaringsbasert kunnskapsbase som har overføringsverdi til nye/ukjente situasjoner? Hvordan artikulere og begrunne de intuisjonene som ligger til grunn for riktige taktiske og lederskapsmessige valg i operasjoner på en slik måte at de kan formidles som taktisk *kunnskap* og militær ledelseskunnskap?

4. Læringsmodeller og pedagogiske konsepter for profesjonsutdanningen

Hvordan oppfylle ambisjonen om at Krigsskolen skal være en lærende organisasjon. Hvordan utvikle og dokumentere konsepter og modeller for læring som fungerer slik at både læringsutbytte oppnås og lederutvikling fremmes? Hvordan kan vi se utdanningsløpet fra GBU via Krigsskolen til Forsvarets høyskole i sammenheng, og hvordan kan vi se sammenhengen mellom den eksplisitte, akademiske utdanningen og den implisitte ”mesterlæren” via rollemodeller?

Krav og dokumentasjon i forbindelse med FoU arbeid

FoU-virksomhet ved KS skal oppfylle relevans- og kvalitetskrav. Det innebærer at prosjekter skal ha en klar hensikt og begrunnelse, og være metodisk solide. (Hva, hvorfor, hvordan)

- Alle FoU-prosjekter skal dokumenteres i henhold til mal, og prosjektansvarlige skal avlegge statusrapport
- FoU-prosjekter skal synliggjøres både på Intranett og Internett.
- FoU-resultater skal dokumenteres/publiseres og gjøres tilgjengelige, internt og eksternt.
- FoU ved Krigsskolen bør synliggjøres på (minst) en årlig fagkonferanse ved skolen, med nasjonale og internasjonale deltakere.
- Det skal finne sted aktivt samarbeid med eksterne partnere både i akademia/sivile institusjoner og i Hæren/Forsvaret, nasjonalt og internasjonalt.
- Det skal avholdes jevnlig FoU-møter mellom forskningskoordinator og seksjonssjefene i egenskap av forskningsledere.
- Forskningskoordinator skal ha et fagråd for FoU bestående av forskningsledere i andre profesjonsutdanninger.

- Forskningskoordinator skal ha en vit ass som kan bistå med de administrative sidene ved FoU-virksomheten. Vit ass bør være en masterstudent som skriver om et Krigsskole relevant tema og er i 50% stilling som medarbeider for FK.
- FoU skal ha en egen budsjetttramme, og budsjett skal utarbeides årlig.

4.4 Pedagogikk

Innholdet i dette kapittelet er i stor grad basert på (Holmøy, 2011, 2012).

Krigsskolen tilbyr profesjonsutdanning, og etter fullført utdanning forventer Hæren og Forsvaret en faglig sterk offiser som har evne til å reflektere *over* handlinger og *i* handlinger. Det forventes også at offiseren evner å improvisere og innovere når situasjon og oppgaver tilsier det. I Krigsskolens diskusjoner om hva det skal undervises i, hvordan det skal undervises og hvilken hensikt undervisningen skal ha, må det tas hensyn til at de kommende offiserer både tar beslutninger basert på sin egen eller andres diagnose, og utfører arbeid med utgangspunkt i diagnosen. I rapporten diskuteres det i kapittel 2.2 hvordan en utdanningsinnretning med utgangspunkt i enkeltstående fag har vist seg uheldig, og at det er profesjonsvirksomheten og arbeidsoppgavene, det vil si praksis, som bør strukturere utdanningen. Et slikt syn deles også av Hiim og Hippe, som hevder at en inndeling av kunnskap i fag (altså fagdidaktikk) vil være ugunstig i en profesjonsutdanning fordi profesjonskunnskap ikke kan betraktes som en sum av skolefag eller vitenskapsdisipliner (Hiim og Hippe, 2001). De understreker at det naturligvis ikke betyr at skolefag og vitenskapsdisipliner må avvises som vesentlig kunnskapsbidrag i forhold til profesjonsutøvelsen, men at det primære må være analyser og utvikling av profesjonskunnskap med praksis som strukturerende grunnlag. Hiim og HIPPES definisjon av profesjonsdidaktikk innebærer kritisk analyse av profesjonsspesifikk utdanning, undervisning og læring. Profesjonsdidaktikk er tverrfaglig og profesjonsforankret hvor dagens utøvelse av profesjonen er det sentrale.

I Krigsskolens strategiarbeid ble det stilt spørsmål om hvordan undervisning i aktuelle vitenskapsfag, som bidrag til tverrfaglige emner, kan kombineres med et reflekterende praktikum. Med referanse til Schön (Schön, 1983) ble det fra pedagogisk hold reist spørsmål ved om profesjonskunnskap kan sees som «summen» av tradisjonelle vitenskapelige disipliner, teorier og regler – pluss kunnskap som utvikles i et reflekterende praktikum eller gjennom reflekterende forskning. Et annet spørsmål var hvordan og hvorvidt et reflekterende

praktikum og kunnskap fra praksisbasert forskning kan eller bør erstatte tradisjonelt undervisningsinnhold og tradisjonell skoleundervisning. Strategiarbeidet peker på at større faglig integrasjon kan oppnås gjennom et kollegium som er seg bevisst slike utfordringer og har en god forståelse av didaktikk og didaktiske perspektiver. En slik bevissthet løser imidlertid ikke dilemmaene rundt kombinasjonen av vitenskapsfagene og et reflekterende praktikum. Det didaktiske *hvordan* spørsmålet gjenstår.

I strategiarbeidet ble det konkludert med at det var mye som tydet på at et profesjonsdidaktisk perspektiv vil kunne medføre og innebære et større ansvar for hele kollegiet. Utvikling av utdanningen vil få større behov for analyse av læreplanene og selve profesjonsutøvelsen hvor det blant annet er behov for å identifisere arbeidsoppgaver i profesjonen. Disse oppgavene må så konkretiseres, detaljeres og planlegges slik at gjennomføring og vurdering i utdanningen vil kunne føre til ønsket læringsutbytte. Det at kadettene får gi uttrykk for sin mening, og at de opplever utdanningen som relevant og oppdatert kompetansemessig, blir viktig. Kadettene må føle det praksisnært og få en mulighet til å se helhet.

To viktige forhold som ble diskutert i strategiarbeidet og som også diskuteres av Hiim og Hippe (Hiim og Hippe, 2001) samt hos Grete Haaland Sund (2010, 2011) er at lærere/undervisningskollegiet synes å mangle erfaring og kompetanse innen profesjonsdidaktikk. En ytterligere utfordring knytter seg opp mot læreplaner, som i hht Grete Haaland Sund, ofte kan mangle noen grad av profesjonsfaglig relevans og mening.

Strategiarbeidets diskusjoner pekte på tre behov:

- tiltak for å styrke ansattes kompetanse innenfor det profesjonsdidaktiske feltet
- fora for diskusjoner om hva, hvordan man bedre kan forstå militær profesjonskunnskap
- utvikling av tverrfaglig profesjonsutdanning med utgangspunkt i profesjonsdidaktiske spørsmål

Når det gjelder arbeidet med å finne, utarbeide og konkretisere virkelighetsnære case og scenarioer ble det i strategiarbeidet pekt på at Krigsskolen allerede hadde etablert et samarbeid f eks med Telemarksbataljonen. Når kadettene melder tilbake at deler av profesjonsutdanningen oppleves som lite meningsfylt i forhold til realistisk profesjonsutøvelse, kunne dette skyldes at innhold, organisering og gjennomføring av utdanningen ikke i tilstrekkelig grad baserte seg på en analyse av oppgavene i den

profesjonsutøvelsen utdanningen skal kvalifisere for. En sentral profesjonsdidaktisk utfordring ville derfor bli å knytte gjennomføring av utdanningen nært opp til sentrale oppgaver og funksjoner i profesjonen og i dagens og framtidens aktuelle profesjonsutfordringer. (Hiim og Hippe, 2001), (Tiller, 1986).

Det som pekes på som svært viktig og som anbefales fra strategiarbeidets diskusjoner er at refleksjoner over utdanning og undervisning må foregå i et praksisfellesskap – dvs. en arena som kan analysere hvordan det enkelte fagområde kan bidra til forståelse og håndtering av et konkret problem eller oppnåelse av et læringsutbytte. *Et tverrfaglig praksisfellesskap* vil kunne være et sted der den enkelte militære instruktør og lektor kunne bidra inn med sine erfaringer til Krigsskolen. Det ble spesielt pekt på at utviklingen av de tverrfaglige emner kunne organiseres i slike fellesskap. I henhold til strategiarbeidet blir det viktig å sørge for at erfaringene ikke forble kunnskap etterlatt i klasserommet, men kunnskap som i større grad kunne bli en del av en kollektiv og kollegial utdannings og undervisningspraksis.

Strategiarbeidet etterlot seg også noen tanker til videre refleksjon og utvikling:

- Hvem kjenner egentlig de 'virkelige' situasjonene, med unntak av offiserene – gjør noen av de øvrige i kollegiet det? Vil de ha mulighet for å kjenne virkeligheten på samme måte som offiserene?
- Som sivile, (og i denne sammenhengen som regel som den akademiske del av kollegiet) i en militær kontekst - vil denne delen av kollegiet være beredt til å begrunne og forklare, og stå til ansvar for, *hvorfor* eget fagområde skal være en del av utdanningsvirkeligheten?
- Ved å bare ta utgangspunkt i profesjonens "virkelige" situasjoner er det spørsmål om ikke skolen lett kan komme inn i en utvikling hvor den står i fare for å avgrense eller begrense vidsynet profesjonen trenger? For hva er vel egentlig kjernen i offisersyrket, og hva med de mer allmenngyldige overordnede verdier og innsikt som også tilskynder offisersyrket. Hvordan skal disse ivaretas?
- Sist, men ikke minst: Hvem sørger for å stille spørsmål når offiserer - oppdratt og utdannet innad i egen organisasjon - selv finner scenarioer for hva utdanningen skal bygges opp rundt? Klarer skolen å ivareta det nødvendige vidsynet - eller lukker profesjonen seg?

En mulig vei strategiarbeidet pekte på for å møte slike utfordringer, var at hele kollegiet tilskyndes til å stå i en slags rolle som faglig kommunikasjons- og samtalepartnere for hverandre. Det at kollegiet tilskyndes en veilederrolle ovenfor kadetter praktiseres stadig ved Krigsskolen og veiledning er slik sett godt kjent. Som veileder kan det stilles spørsmål for å få frem innsikt og refleksjoner den enkelte kadett kan ha tilgjengelig i seg selv, men allikevel ikke har mulighet til å få frem eller se klart på egenhånd. Man behøver altså noen som *spør, støtter, utfordrer og bringer inn nye perspektiver* - nettopp fordi de har mulighet til dette ut i fra sin lærdom - sin innsikt og sin forståelse. Med hensyn til profesjonsdiskusjonene kunne det være mulig å tenke seg at kollegiet benytter en tilsvarende veiledningsmodell som for kadettene. En slik tilnærmingen kunne være en måte å bidra til å få frem refleksjon over eget utgangspunkt eller synspunkter, og slik sett i neste omgang, bidra til gjensidig utvidet forståelse av egne perspektiver.

Tom Skauge skriver i et innlegg at det må være et mål at alle som tar eksamen fra Høgskolen i Bergen har god kunnskap om hva verdibasert profesjonsutøvelse er (Skauge, 2012). Dette synes svært viktig også ved Krigsskolen. En sterk tversgående faglig kultur og forpliktelse synes viktig i all profesjonsutdannelse, og bør således reflekteres inn i både undervisning, pensum, prøving og praksis: I profesjonsteorien skiller man iht. Skauge mellom *eksternt gitte verdier* som begrunner seg selv eller begrunner seg utenfor profesjonen selv (autoteliske) - og *verdier som profesjonen selv etablerer* (heteroteliske verdier). Menneskerettigheter trekkes frem som autoteliske verdier som altså begrunner seg selv.

Betydningen av de eksternt gitte verdier er at profesjonsutdanning i sin undervisning og forskning må referere til allmenngyldige verdier. Med henvisning til Farnes (Farnes, 2006) fremgår det at en vanlig oppfatning er at profesjoner som retter seg mot eksterne, autoteliske verdier ofte også har høy profesjonsgrad - særlig der de samtidig primært baserer seg på et vitenskaplig kunnskapsgrunnlag, som for eksempel i legeyrket.

Slik som ved Høgskolen i Bergen, synes det som et meget viktig mål å sikre at alle som tar eksamen fra Krigsskolen får god og tilstrekkelig kunnskap om hva verdibasert profesjonsutøvelse er.

På Krigsskolen ville det være mulig å møte denne viktige dannelsingsdimensjonen ved bevisst å spille på intern og allerede eksisterende fagekspertise ved skolen. Slik kan nødvendig refleksjon og *gjensidig* vidsyn vokse frem innad i en profesjonsdidaktisk tilnærming.

Strategiarbeidet konkluderte med at profesjonsdidaktikk, her forstått som undervisningens hva, hvordan og hvorfor med utgangspunkt i profesjon og ikke ulike fagdisipliner, synes som en nødvendig og riktig vei for Krigsskolen. Hovedutfordringene som knyttet seg til strategiarbeidets diskusjoner kan oppsummeres som:

- Hvordan kan profesjonskunnskap best formidles?
 - *Hvordan kan undervisning i aktuelle 'vitenskapsfag' kombineres med et reflekterende praktikum?*
 - *I hvilken grad kan eller bør et reflekterende praktikum (og kunnskap fra praksisbasert forskning) erstatte tradisjonelt undervisningsinnhold og tradisjonell skoleundervisning ?*

- Hvem kjenner egentlig virkeligheten?
 - *Hvordan skal det diskuteres innen praksisfellesskapene*
 - *Hva er kjernen i det militære yrket: Hvem sørger for å ivareta de verdier som også tilskyndes offisersyrket, men som kanskje ikke umiddelbart vil fremkomme i konkrete scenarier*

4.5 Dannelsesreisen

Strategiprosessens utviklingsarbeid adresserte skolens mål om kvalitet og relevans og diskuterte med ulike utgangspunkt kompetansebehov utledet fra:

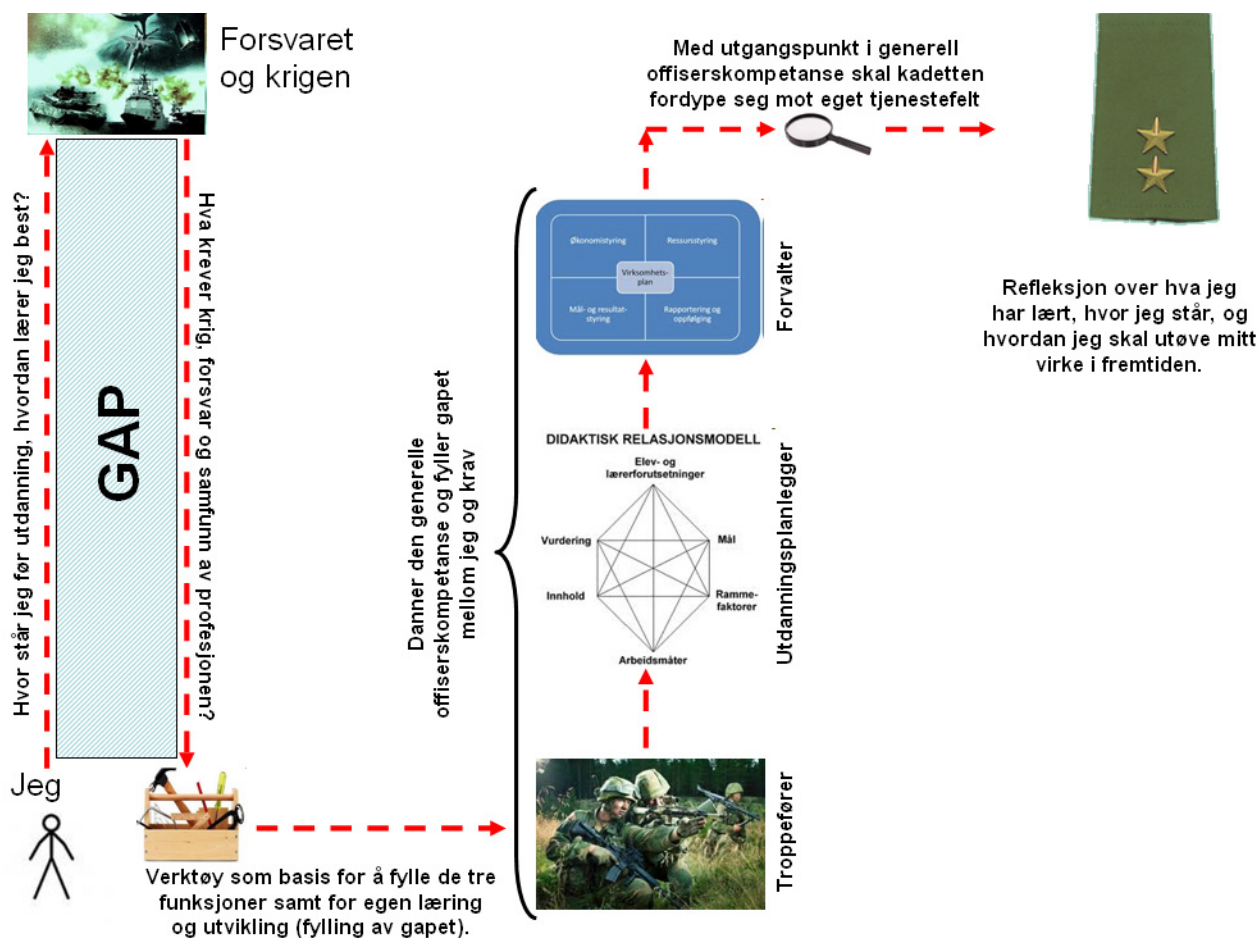
- fremtidens krav til profesjonen,
- nødvendigheten av å skape faglig helhet og sammenheng i tråd med profesjonens utøvelse og
- behovet for å knytte sammen læring fra teori og praksis på måter som kunne gi bedre utøvelse, og ikke minst
- ønsket om å konkretisere utdanningens mål gjennom å beskrive hva kadettene skulle kunne etter endt utdanning

Kadettene skulle utdannes og dannes for sine fremtidige lederoppgaver på måter som ikke gikk ut på dato. Det vil si de skulle selv kunne videreutvikle seg i tråd med profesjonens oppgaver og krav. Etter alt arbeidet med å legge til rette for faglig helhet og konkretisere

kadettene ulike læringsutbytter, var det tilslutt behov for å skape og synliggjøre studienes progresjon. Hvilke emner skulle komme hvor i studieløpet?

Krigsskolen hadde diskutert med NTNU hvordan kadettene kunne ha hjelp av «en plakat på veggen» de kunne gløtte opp på når de undret seg over hva som foregikk i klasserom eller på praksisarenaene, og som kunne motivere dem til fortsatt innsats. En illustrativ fremstilling av utdanningens progresjon knyttet til hva og hvorfor. Hva er det som foregår og hvorfor er det viktig nå? Det ville være en god støtte for både kadetter og kollegium i de mange læringsprosesser. NTNU, Medisin hadde sine «utdanningsbilder» av spirallæring fra kroppsdel, til kropp, til syk kropp og behandling av syk kropp. Krigsskolen utviklet sitt «utdanningsbilde» som en dannelsesreise som er illustrert i figur 4.3 (Krigsskolen, 2012)

I innledningen til studiet og som en begynnelse på sin lederutvikling skal kadettene først identifisere hvor de står faglig og personlig. De skal også lære å lære – alene og sammen med andre. Her legges grunnlaget for etablering av læringsgrupper og en tilværelse som studerende kadett. Neste steg er å sørge for at kadettene forstår krigens natur og dynamikk og hvilke krav Forsvaret og samfunnet stiller til en offiser. Hensikten er at kadettene skal se seg selv som del av en større sammenheng og få et rasjonale for hva hun/han skal lære videre.



Figur 4.3 Illustrasjon av den dannelsesreise kadetter ved Krigsskolen vil gjennomføre (Krigsskolen, 2012)

Når kadettene er blitt kjent med seg selv og de forventningene som stilles til dem, skal Krigsskolen presentere de nødvendige verktøyene som trengs for å virke både som student og offiser. I tillegg legges et metodisk grunnlag for videre læring og kunnskapsutvikling både i og etter endt utdanning.

Når verktøyene er på plass, skal kadettene bruke dem til å lære å lede operasjoner, planlegge utdanning og drifte avdelinger. Hensikten med å lære å lede, planlegge og drifte er at kadettene skal tilegne seg de generelle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kreves for å fylle de rollene de kan komme til å virke i, som offiser.

Når kadettene har oppnådd generell officerskompetanse gjennom hoveddelen av studiet, skal de spesialisere seg ved å fordype seg i et valgt tema. Hensikten er å

forberede dem på tjenesten etter endt utdanning.

Gjennom hele studiet har kadettene jobbet med egen utvikling, og ved endt studium skal hver av dem ha etablert en lederplattform som setter ham/henne i stand til å fungere i ulike roller og ta ansvar for å videreutvikle seg selv som offiser.

Men reisebeskrivelsen trengte også noen tilhørende reisebetingelser i form av noen forutsetninger eller prinsipper som kunne legges til grunn når kollegiet årlig skulle utvikle og konkretisere Krigsskolens studiehåndbøker. Strategiarbeidet utviklet 10 slike utdanningsprinsipper for arbeidet med studiehåndbøkene:

1. Kadetten skal finne ut hvor hun/han står og hvor hun/han skal
 - a. Etablering av **læringsgrupper** ved oppstart, virksomme gjennom hele studiet, slik at den enkelte kadett alltid vil tilhøre en læringsgruppe
 - b. Individet i sentrum: Hva har den enkelte kadett av lærings- og utviklingsbehov
 - c. Krigsskolen vil formidle de roller som skal fylles, de oppgaver som skal løses og de utfordringer kadetten vil kunne møte i utdanningen og sin praksis, og gi verktøyene som trengs for å virke som student og offiser.
 - d. Reisen kan begynne/fortsette

2. Utdanningen bygges opp av **de nyutviklede profesjonsrelaterte emner**. Felles for alle emnene er at deres læringsutbytte benytter strukturen: Teori – praksis - refleksjon
 - a. Et teoretisk kunnskapsgrunnlag (before action review)– en arena for praktisering (during action review) og en tid til personlig erfaring og utvikling (after action review)
 - b. En slik struktur skal bidra til dyp læring og lederutvikling

3. Emner skal **relateres til og bygge på hverandre**
 - a. Et emne kan f.eks formidle kunnskap og utvikle verktøy som senere skal anvendes og/eller forutsettes kjent i andre emner.
 - b. Læringsutbytte for emnene, og når det oppnås, synliggjør utdanningens progresjon
 - c. Emnene (reisen) kumulerer kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse (fra novise til dyktig offiser)

4. Utdanningen bygges opp rundt **militærfaglige temaer som er innholdet i** utviklingen av kadettene profesjonskompetanse
 - a. Temaene danner enhetene alle emner er bygget opp av (teori, praksis, refleksjon) og noen temaer kan gå igjen i andre emner
 - b. bidrar spesielt til faglig integrering (profesjonsdidaktikken)
5. **Alle aktiviteter** (for eksempel øvelser) **skal rette seg inn** etter (understøtte) tidspunktets (i utdanningsløpet) gjeldende tematikk.
6. Kadettene vil bli **prøvet/eksaminert på emnenivå**
7. Læringsutbyttene har **ikke sertifisering som mål** (med mindre kadetten trenger sertifisering for å kunne gjennomføre utdanningens aktiviteter)
8. Det stilles **krav til utdanningspersonellet** om at de som kollegium kan bidra til helheten og det er derfor behov for at de er godt kjent med innholdet i emnene 1, 2 og 3, og at de utarbeider detaljene i emnene slik at kadettene til ethvert tidspunkt har nødvendige forkunnskaper for videre progresjon i studiet
9. Utdanningen forutsetter at kadettene har tilstrekkelige **soldatferdigheter og kjenner lagsnivået ved oppstart**, men skolen vil til en viss grad kunne tilby enkelte ”forkurs”/tilleggsundervisning.
10. Utdanningen søker å legge til rette for at flest mulig av kadettene kan gjennomføre sine studier, men skolen **tar ikke sikte på å ”fange opp” alle de som ikke presterer** innenfor de ulike emnene

Kravene som stilles i punkt 6 ville måtte føre til ytterligere utviklingsarbeid etter at strategiprosessen var avsluttet. Krigsskolen hadde tidligere bare gjennomført eksamener i hovedsak pr faglig område og hadde bare svært begrenset erfaring med tverrfaglig prøving av kadettene. Kravene som stilles i punkt åtte ville måtte ha konsekvenser for både hvordan kollegiet arbeider med utvikling av undervisning og øvelser, og hvordan Krigsskolen ville

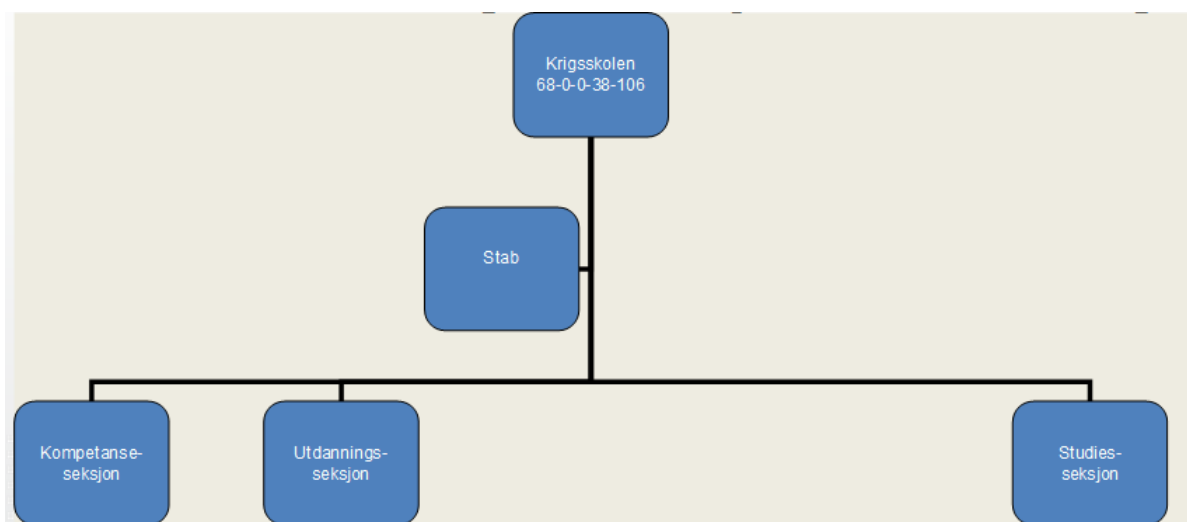
legge til rette for kompetanseutvikling for sine ansatte. I strategiarbeidet ble det pekt på at en slik kompetanseutvikling måtte skje både internt gjennom seminarer og arbeidsgrupper, og eksternt gjennom formell videreutdanning.

4.6 Ny organisering

Svært mange av utfordringen som har vært diskutert i denne rapporten har sitt utgangspunkt i behovet for helhet. Den militære profesjonen er tverrfaglig og må utøves med bidrag fra både teori og praksiskunnskap. Utgangspunktet for strategiarbeidet var blant annet kadettene opplevelse av at profesjonsutøvelsens mer mekaniske sider, representert ed reglementer tilpasset kraft, bevegelse, dynamikk, kinetisk energi og prosjektilbaner i manglende grad var godt integrert med menneskelig dynamikk og lederegenskaper. Utviklingen av de nye emner slik som *ledelse av operasjoner* og tilhørende læringsutbytte ble strategiarbeidets svar på slike tilbakemeldinger. Men Krigsskolens organisering var også innrettet etter enfaglig eller en funksjonsrettet tankegang. Kollegiet var blitt organisatorisk inndelt etter tanken om at de ut fra sin faglige eller erfaringsmessige bakgrunn hadde «mest til felles». Taktisk kunnskap, erfaring fra planlegging, understøttelse og gjennomføring av operasjoner, materiell og teknologikunnskap så vel som kunnskap om de fysiske krav til soldatene var blitt organisert i en seksjon for landmakt. Kunnskap om de mer mentale og kognitive sider ved soldaten og organiseringen av dem var blitt organisert i en seksjon for lederskap. Kunnskap om betydningen av det historiske, politiske og det kontekstuelle i form av krigens vesen, kultur og kommunikasjon var blitt organisert i en seksjon for internasjonale studier. Kunnskap om de fysiske krav til beskyttelse av soldaten og den materielle konteksten var organisert i en seksjon for ingeniørkunnskap. Tilslutt hadde en egen seksjon fått ansvar for den daglige utvikling og oppfølging av kadettene på deres vei fra noviser til ledere og offiserer. Erfaringene tilsa at det var mange årsaker til at samarbeidet mellom disse seksjonene ofte ble en stor utfordring og et konstant hinder til videre utvikling av utdanningen. Å skulle skape nødvendig tverrfaglighet i tråd med de nye emner og dannelsesreisen i en slik organisasjon ble i strategiarbeidet vurdert som kritisk vanskelig.

Ulike former for ny organisering ble diskutert parallelt, men nær koordinert med resultater fra det faglige utviklingsarbeidet. Det var mange hensyn å ta, blant annet fordi en ny organisering måtte fungere godt både for videreutvikling av utdanningene og for gjennomføring av utdanningene. Krigsskolen var en liten høyskole og det måtte være det samme kollegiet som

utviklet og utdannet. Skulle organiseringen ta utgangspunkt i behovet for en tverrfaglig kunnskapsutvikling, eller i behovet for detaljplanlegging av undervisning og øving i gjennomføringen av utdanningen? Skulle det organiseres rundt undervisnings- og øvelsesteam eller rundt kunnskapsutviklingsteam? Organisering rundt utviklingsteam ville bety at kollegiet måtte organiseres i flerfaglige faggrupper som samarbeidet om å sette sammen nødvendig undervisningskompetanse. I en slik organisering hørte den enkelte til i en flerfaglig gruppe, men skulle delta i forberedelsen og gjennomføringen av emneundervisning. I det andre alternativet ville selve undervisningen og oppfølgingen av kadettene være utgangspunkt for organiseringen rundt årsklasser og studieprogram. Strategiarbeidet samlet seg tilslutt rundt en modell basert på flerfaglige faggrupper organisert innenfor en utdanningsseksjon som hadde det faglige ansvar for å utvikle og levere all utdanning. Samtidig var Krigsskolen opptatt av å videreutvikle den nære oppfølgingen av den enkelte kadett. Det skulle skje gjennom en studieseksjon som skulle legge til rette for læring og ta det daglige ansvar for oppfølging og gjennomføring med hensyn til kadettene behov og utvikling. Endelig ønsket Krigsskolen å forsterke sine muligheter for kontinuerlig og på sikt, å kunne innrette og videreutvikle sin utdanning med hensyn til kvalitet og relevans slik universitets- og høyskolesystemet og Hæren til enhver tid definerte det. Disse oppgavene ble tildelt en kompetanseseksjon.



Figur 4.4 Krigsskolens organisasjon etter strategiarbeidet

Sjef Krigsskolen

Har det overordnede ansvaret for all virksomhet på Krigsskolen.

Under sjef KS er skolen organisert i fire seksjoner:

Kompetanseseksjonen

Generelt

Kompetanseseksjonen skal utvikle og etablere de faglige forutsetninger for at Krigsskolen til enhver tid møter de gjeldende krav til en akkreditert profesjonshøgskole i tråd med Hærens behov. Seksjonen skal holde helhetsoversikten over skolens virksomhet, den skal kunne tenke langsiktig innen utdanning og kompetanse. Kompetanseseksjonen skal derfor ivareta militær dybdekompetanse, inkludert militær profesjonskompetanse. Seksjonen skal påse at skolen ivaretar krav som stilles til universitet og høyskoler. Videre skal den ha et overordnet ansvar for kompetanseutvikling og kvalitetssystemet inkludert evalueringsregimet. Seksjonen har videre ansvar for overordnet studieutvikling og langsiktig utvikling. En dekan leder kompetanseseksjonen.

Funksjon/rolle.

- Lede strategisk tenkning rundt Krigsskolen som militær høyskole.
- Fastsette Krigsskolens kvalifikasjonsrammeverk og læringsutbytter på programnivå.
 - I samarbeid med forskningsleder påse at forskning og kunnskapsutvikling ved Krigsskolen er i tråd med Forsvarets/Hærens og samfunnets behov og krav
 - Tilrettelegger for Krigsskolens faglige forutsetninger som relevant profesjonshøgskole herunder:
 - være bindeleddet til NOKUT.
 - identifisere relevante utviklingstrender innen profesjonsfeltet.
 - Utvikle profesjonskunnskap herunder komme med innspill til hva som er utfordringene knyttet til profesjonsfeltet.
 - Komme med innspill til hvordan profesjonsfeltets utfordringer kan løses.
 - Fastslå Krigsskolens kompetansebehov, herunder identifisere kompetansegapet.
 - Planlegge og arrangere kurs og fagseminarer for ansatte etter behov.

- Utarbeide kompetanseutviklingsplan ved Krigsskolen i samarbeid med S-1.
- Kvalitetssikre opptak og seleksjon til Krigsskolens utdanningsprogrammer.
- Forestå rapporteringer av utdannings- og faglig art.
- Fastslå etter hvilke prinsipper undervisningen skal gjennomføres.

Ansvar/myndighet/fullmakt.

- Faglig ansvar for at utdanningen ved KS gjennomføres og utvikles i tråd med krav til en akkreditert profesjonshøyskole, i overensstemmelse med samfunnets krav til akademisk kvalitet og i tråd med den generelle kunnskapsutviklingen, og med relevans for den militære profesjons erfaring og spesielle samfunnsoppdrag.
 - Lede Studieplangruppen.
 - Overfor skolesjef anbefale pensum og vurderingsformer.
 - Utvikle Krigsskolens konsept for kvalitetssikring.
 - Overfor skolesjef anbefale Krigsskolens undervisningsmodeller og – prinsipper.
 - Overfor skolesjef anbefale Krigsskolens plan for forskning på profesjonen (militær sosiologi) og utvikling inkludert profesjonsidentitet og – kultur.
 - Overfor skolesjef anbefale krav til seleksjon og rekruttering.

Utdanningsseksjonen

Generelt.

Utdanning består av undervisning og Forskning og utvikling (FoU).

Utdanningsseksjonen leverer relevant undervisning med høy kvalitet til Studieseksjonen, dvs. kadetter og eventuelt andre studenter eller elever ved de programmer eller kurs skolen gjennomfører. Utdanningsseksjonen består av kompetente undervisere som vet hva det skal undervises i. I dette ligger utvikling av kunnskapsplattformen om hva den militære profesjon krever av utdanningen.

Funksjon/rolle:

- Utdanningsseksjonen har ansvaret for å drifte utdanningsprogrammene gjennom å organisere, planlegge, lede, gjennomføre, framtidsrette og følge opp undervisningen ved KS, herunder:

- detaljplanlegging av emner og tema koordinert med Krigsskolens øvrige seksjoner
- levere undervisning til Studieseksjonen i samsvar med Studiehåndboka (SHB)
- videreutvikle alle emner i nært samarbeid med Kompetanseseksjonen basert på evalueringer i samsvar med kvalitetssikringssystemet
- identifisere, koordinere og følge opp utdanningsprogrammenes behov for kunnskapsutvikling
- lede fagråd innen *taktikk og operasjoner, militærteknologi, ledelse og fysisk fostring* hvor kontakten med Hærens relevante kompetansemiljøer opprettholdes (Brig N, HVS, FHS og evt. andre aktuelle institusjoner innenfor relevante fagfelt)
 - ivareta kunnskapsutvikling innen Krigsskoleutdanningens kompetanseområde
 - Utdanningsseksjonens ekspertiseområde er evidensbasert og praksisnær profesjonskompetanse
 - Gi innspill til Hærens FoU-råd og CDE-råd.

Ansvar/myndighet/fullmakter:

- Utdanningsseksjonen har det faglige ansvaret for vedlikehold og utvikling av utdanningsprogrammene
 - ansvar for at Forsknings og utviklingsarbeidet (FoU) ved Krigsskolen kobles opp mot utdanningsprogrammene
- ansvar for lederutvikling av kadettene
 - utarbeide og anbefale pensum og vurderingsformer i utdanningsprogrammene emner
 - ansvaret for at pensum og annet undervisningsmaterieell for hvert enkelt emne er faglig oppdatert hviler på de faggruppesjefene som har ansvar for emnet

- innefor rammen av gjeldende utdanningsprogram, justere og tilpasse emnene etter en helhetlig vurdering basert på evaluering i samsvar med Kvalitetssikringssystemet
 - utvikle eksamener og vurderingsformer for bedømming av læringsutbyttet
 - forestå sensur av eksamener i samsvar med Eksamensreglementet
- ansvar for semesterplanlegging
 - utarbeide ukersedler.

Organisering:

- Utdanningsseksjonen består av fire faggrupper. Faggruppene har faglig og koordinerende ansvar for emnene som tilbys ved Krigsskolen. Disse faggruppene er:
 - Faggruppe for militært lederskap og taktikk (FLT); ansvar for Emne 1 og Emne 4
 - Faggruppe for militærteori, internasjonale relasjoner og kommunikasjon (MIRK); ansvar for Emne 2 og Emne 3
 - Faggruppe for militær teknologi og ingeniørfag (MI); ansvar for Emne 8 og Emne 9
 - Faggruppe for militær trening, utdanning og forvaltning (MTUF); ansvar for Emne 5 og Emne 6.
- Faggruppesjefene har ansvaret for gjennomføring og utvikling av emnene. Dette ansvaret innebærer bl.a. å følge opp kvalitetssikringen av emnet og sikre deltagelse fra alle som bidrar inn i emnet i kvalitetsarbeidet (planlegging, gjennomføring, evaluering, forbedring). Faggruppesjef har ansvar for at instruktørene evaluerer emnet og at en skriftlig vurdering lages. Dette er for å sikre at erfaringer blir tatt vare på og reflektert over. Faggruppesjefen kan ikke delegere emneansvaret.
- Faggruppesjef er linjeleder og administrativt ansvarlig for personellet i sin faggruppe.

- Kunnskapsutvikling i den enkelte faggruppen skal finne sitt utgangspunkt i behovene knyttet til det enkelte emne. Kunnskapsutviklingen skal ha en tverrfaglig tilnærming. Tverrfaglighet bygger imidlertid på solid fagkunnskap i de enkelte fag eller fagdisipliner. Således vil kunnskapsutvikling også innebære utvikling av kunnskapsbasen i det enkelte fag. Kunnskapsutviklingen i seksjonen ledes av Forskningsleder og gjennom FoU-utvalget.

Forskningsleder

- I utdanningsseksjonen finner en også forskningsleder som koordinerer forskningsaktivitetene ved KS og har det overordnede ansvar for at Krigsskolens forskningsstrategi nås. Dette skal sikre at utdannelsen blir faglig forankret i oppdatert kunnskap og gjennomføres i henhold til intensjonene om forskningsbasert undervisning.
- Overordnet ansvar for at FoU- arbeidet ved Krigsskolen kobles opp mot utdanningsprogrammene ligger hos Forskningsleder.
- Iverksette og følge opp FoU-prosjekter/fagutvikling basert på utdanningens behov og i samsvar med KS' FoU-strategi/-planer
- Bidra til Hærens FoU-/CDE-plan.

Studieseksjon

Generelt.

Studieseksjonen utgjør først og fremst bindeleddet mellom de som forestår utdanningen og kadettene. Seksjonen ivaretar videre utdanningens direkte støttefunksjoner. Seksjonen er derfor delt i to funksjonsområder. Det ene utgjøres av kadettene kullsjefer og kulloffiserer. Det andre av skolens Læringsfront.

Funksjon/rolle.

- Studieseksjonen har linjeleder- og arbeidsgiveransvaret for kadettene.
- Følge opp at undervisningen følger SHB
- Avdelingsforstander følger kullene gjennomgående gjennom utdanningen og utgjør således kadettene oppfølgingsmessige kontinuitet.

- Følger opp kultur og tradisjoner ved skolen, herunder antrekk og framtredden.
- Ivaretar kultur- og tradisjonsaktiviteter i semesterplanen som faller utenfor undervisningen i emnene, eksempelvis Krigsskolemesterskap (KSM), arrangementer i Kadettsamfunnet, KS-årsdag osv..
- Forvalter skolens materiell som er fordelt til kullene
- Læringsfronten utgjør skolens interne støttefunksjoner for utdanningen og skal utgjøre en servicefunksjon for både ansatte og kadetter, herunder:
 - studieadministrasjon; administrativ støtte knyttet til utdanningen, både til ansatte og kadetter
 - IKT-kontor; drift, støtte og tilrettelegging av skolens IKT-systemer
 - bibliotek; tilgjengeliggjøre publikasjoner og forskningsmateriale
 - læremiddelsentral (LMS); formidle, produsere og tilgjengeliggjøre læremidler
 - taktisk ledertrener (TLT); tilgjengeliggjøre og legge til rette for bruk av virtuelle og computerbaserte arenaer for undervisningen.
- Være bindeledd mellom undervisnings- og fagpersonellet og interne og eksterne støttefunksjoner, herunder:
 - yte administrativ støtte til undervisnings- og fagpersonellet
 - formateringskorrektur og produksjon av SHB, inkl pensumlister
 - portal for bestilling av klassesett og kompendier.
- Framtidsrette Læringsfrontens støttefunksjoner i samsvar med skolens behov.

Ansvar/myndighet/fullmakter.

- Foresatt for skolens kadetter.
- Koordinere ekstern utdanningsstøtte.
- Bestille læremidler innenfor definerte rammer.

Stab

Generelt

Staben er det primære organet for å støtte skolens virksomhetsstyring, drift og forsvarlig forvaltning. Videre er staben er en viktig del av utdanningen ved at den har en sentral rolle i koordinering av utdanningsstøtte og undervisningsplanene.

Funksjon/rolle:

- Ivareta KS sin rolle som BRA, herunder:
 - utarbeide Virksomhetsplan (VP)
 - personelltjeneste
 - HRM
 - materielltjeneste
 - økonomitjeneste
 - sikkerhetstjeneste
 - rapporteringer
 - informasjonssystemer
- utvikle og håndheve gode forvaltningsrutiner ved KS
 - følge opp sjef Krigsskolens ansvar som Lokal koordinerende myndighet (LKM)/Plasskommandant (PK) i Linderud leir
- lede rekruttering og seleksjon av kadetter
- leder KS ORM-system; videreutvikling og forvaltning
- lede Emneplangruppen ved S-3
- støtter utdanningen og FoU-aktiviteter etter behov og føringer.

Ansvar/myndighet/fullmakt:

- Stabssjef er stedfortredende sjef Krigsskolen
- Stabssjef har posteringsfullmakt
- leder Samarbeidsforum.

4.7 Nytt system for kvalitetssikring

Resultatet av strategiarbeidet førte til omfattende videreutvikling av Krigsskolens studietilbud og en ny organisering av skolen. Underveis i strategiarbeidet ble det forsøkt å identifisere hvordan kvalitetssikringssystemet oppfylte kravene til NOKUT's forskrift (Bråthen, 2011).

Det ble deretter diskutert hvordan kvalitetssystemet best kunne tilpasse seg de nye studiemodellene og den nye organisasjonsmodellen. Diskusjonene var spesielt opptatt av tre forhold (Haugdal, 2012):

- Krigsskolens mål for utdanningen vil være nedfelt i rammeplaner, og skolens egne visjoner, mål og strategier og de konkrete fagplaner for utdanningstilbudene, vil først og fremst måtte komme til uttrykk i arbeidet med, og publiseringen av de årlige studiehåndbøkene.
- Kvalitetssystemet ved Krigsskolen må ta opp i seg alle de utviklings- og oppfølgingstiltak (prosesser) som systematisk må gjennomføres for å medvirke til ønsket studiekvalitet på eksisterende tilbud, og bidra til videreutvikling av utdanningen i tråd med avdekkede ønsker og behov.
- Kvalitetsarbeidet må påvirke den møte- og beslutningsstruktur som vil bli et resultat av strategiarbeidet. Kvalitetssystemets struktur og miljøet rundt kvalitetsarbeidet må også bevisstgjøre kadetter og ansatte om sitt ansvar for å bidra til kvalitetsutvikling, og legge til rette for bred og aktiv deltakelse.

Evalueringer

Metoden for å måle nå-situasjonen er å bygge opp rutiner for evaluering. Evaluering kan foregå på mange måter og i ulike fora. Først og fremst er evaluering en måling eller vurdering av resultat i forhold til oppsatte mål/krav. Ved Krigsskolen var det blitt praktisert flere varianter av evaluering:

- semesterevaluering,
- kadettevaluering,
- tjenesteuttalelser,
- mappevurderinger,
- eksaminering og testing
- osv

Evalueringene hadde altså vært det Krigsskolen gjorde når den innhentet data som på ulike måter kunne fortelle skolen om målene var oppnådd eller ikke.

Krigsskolen hadde hatt stort fokus på kadettevalueringer (se kapittel 2.2). I dette inngikk både semesterevalueringer, større Questback-undersøkelser (elektronisk spørreskjema), og deltakelse i den nasjonale undersøkelsen Stud Data, gjennomført i regi av Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Krigsskolen hadde vært spesielt opptatt av å måle pulsen på kadettene læringsprosess, og hadde derfor gjennomført relativt omfattende spørringer/evalueringer. Samtidig som det var disse evalueringene som hadde bidratt til igangsetting av strategiprosessen, ville det i forbindelse med omlegging av skolens organisasjonsmodell, og ikke minst de nye studiemodellene, være naturlig å gjennomgå de tidligere evalueringrutinene og justere disse.

Med innføring av læringsutbyttebeskrivelser ble det diskutert hvordan evalueringene ville kunne få et annet fokus enn tidligere. Krigsskolen vil måtte måle oppnådd læringsutbytte gjennom testing, vurdering og eksaminering. Resultatene herifra vil gi skolen den informasjonen den trenger for å avgjøre om de faglige målene oppnås. Kadettene lærer vil i stor grad være avhengig av undervisningsmetoder og rammebetingelser for selve læringen og studiehverdagen. Denne læringsopplevelsen er det viktig å evaluere.

Formålet med studieevalueringene vil måtte bli å avdekke behov for justering av tilrettelegging for læring og/eller undervisningsopplegget for de ulike emner. Å evaluere utdanningens innhold vil bli mindre hensiktsmessig. Kadettene vil ikke være i stand til å kunne gi kvalifisert tilbakemelding om hvorvidt utdanningens innhold er det riktige. Innholdet i utdanningen, slik dette er beskrevet i læringsutbyttene, vil i mindre grad være gjenstand for stadig endring. Tilpasningsmuligheten bør derfor primært være fokusert mot læringsarenaene og de utfordringene kadettene møter der. På samme måte vil kadettene i liten grad kunne vurdere faglærere og instruktørers kompetanse, men de vil kunne si mye om deres evne til å lære bort, og hvordan de selv opplever å bli undervist, veiledet og ledet.

En evalueringssyklus kan beskrives slik:

1. Undersøkelse: spørring/innsamling av data/resultater
2. Analyse: bearbeidelse av resultater (data)
3. Vurdering: komme frem til/bli enige om aktuelle tiltak
4. Implementering: Tiltak innlemmes i kommende årsplan/strategiplan

5. Resultat: Tiltak innarbeidet i undervisningen/læringsrammene
6. Ny undersøkelse: etc.....
- 7.

Videreutvikling

Kvalitetssikring er et bredt begrep, og det omhandler mer enn evaluering. For å sikre kvalitetssikringen må det bygges opp et system som ivaretar effektive rutiner for måling og vurdering av de ulike elementene som kan fortelle om skolens strategiske mål nås og kunne peke på nødvendige tiltak ved avvik. Kvalitetssystemet må altså kunne bidra til den fortløpende kvalitetssikringen av utdanningstilbudene, men må også bidra til videreutvikling av tilbud og skole i tråd med nye strategiske mål. Kvalitetssystemet må derfor kunne fungere som et sentralt utviklings- og utbedrings verktøy.

På samme måte som en årsplan vil også en strategisk plan for utvikling av Krigsskolen være fremoverskuende. Begge disse planene er viktige og nyttige verktøy for ledelsen i kvalitetsarbeidet. Strategiarbeidet og en strategiplan må ta opp i seg organisasjonen Krigsskolen, og gjøre rede for hvordan skolen skal opprettholdes som den viktige institusjonen den er for Hæren og Forsvaret. Dette har betydning for Krigsskolens stilling i det norske og internasjonale samfunnet, og vil indirekte bygge opp en legitim begrunnelse for Krigsskolens utdanningstilbud.

Strategiplanen må konkretisere hvilke ambisjoner som ligger til grunn for det utviklingsarbeidet som må foregå ved Krigsskolen, og ikke minst må strategi- og årsplanen støtte oppunder de tiltakene som iverksettes som resultat av de resultatene som innhentes gjennom kvalitetssikringsarbeidet.

Krav til nytt kvalitetssystem

Krigsskolens nye system for kvalitetssikring vil måtte gis et tydeligere, mer målrettet evalueringsfokus. Med dette menes at det som evalueringene avdekker skal omgjøres til data som inngår i resultater som igjen skal legge grunnlag for å vurdere eventuelle endringer eller videreutvikling av utdanningen. Å gå ifra *godt sakt til godt gjort*.

Gjennomføringen av kvalitetssikringsarbeidet må organiseres inn i et eget kvalitetshjul som viser hvilke vurderings- og evalueringsprosesser som gjennomføres, bearbeides og følges opp hvordan, av hvem og når. Det må også legges stor vekt på å dokumentere hvordan evalueringene fører til konkrete tiltak og endringer, og hvordan disse implementeres i skolens drift.

Den ideelle situasjonen ville være at strategiplanen og kvalitetssikringssystemet sitter ”klistret sammen”. Det vil bli relativt enkelt å utarbeide kvalitetsrapporter hvis dette grunnlaget er solid.

Etterord

Denne rapporten har blant annet beskrevet hvordan noen «kritiske forskervenner» fulgte Krigsskolen de første månedene etter at skolen startet opp med sin bachelorutdanning. Forskere som arbeider med organisasjoner som forskningsobjekt møter gjerne en av to reaksjoner etter at de har avsluttet og rapportert sin forskning:

- i) Dette visste jo alle nesten fra før av
eller
- ii) Forskerne har nok ikke greid å sette seg inn i hvordan det virkelig er her

Det kunne derfor, syv år etter at forskerne var på Krigsskolen, være interessant å notere seg hva de sa om nødvendige betingelser for at Krigsskolen skulle kunne utvikle og formidle et helhetlig undervisningsopplegg i fremtiden (Heen, Wathne, 2006):

Om helhet

- Vi opplevde en nitidig oppdeling i emner og delemner med tilhørende studiepoeng til hinder for integrering og helhet.
- Det mest ytterliggående er å foreslå 180 studiepoeng for å ha vært på Krigsskolen i tre år, et mindre ytterliggående forslag er å gi kadettene 60 studiepoeng hvert år, og i hvert fall ikke knytte studiepoeng til små emner og delemner.
- En av de viktigste betingelsene for å utvikle helhetlige undervisningsopplegg som integrerer ulike fag (den gang emner), er at planleggingen gjøres i fellesskap mellom berørte parter. Det vil si at alle de som skal undervise, bør delta i planleggingen av det flerfaglige emnet (den gang modulen)
- Vi ser at planleggingen trekker i retning av å tenke fag som uavhengige av hverandre
- Å levere undervisning som man sier på Krigsskolen i planleggingsfasen, er et eksempel på en forståelse av fag som uavhengige. Generelt har vi opplevd at det er en tendens til å definere oppgaver som avgrensede, mer enn prosess.
- Alle emner (den gang moduler) må i tillegg bidra til kadettens lederutvikling

Om læring

- Skal skolens målsetting om ansvar for egen læring ivaretas må det gis tid til kadettene som ikke må benyttes på en av skolen fastlagte måter

Om prøving av kadetter

- Vurderinger/eksamener er viktige som styringsparametere for kadetter og lærere, men vurderinger må også gjøres tverrfaglig, mer i tråd med at kadettene skal utvikle evnen til å bruke kunnskap og ikke bare reprodusere.
- - og husk at kvalitetssystemer og evalueringer ofte er fokusert på å forbedre det som finnes, ikke på å utvikle noe nytt

Om utvikling av Krigsskolen

- - og husk utsagnet vi henter fra emneplangruppen om at Skolesjef hadde tillatt dem å ta seg tid til å kaste alt opp i luften på nytt, kan treffe organisasjonen ulikt. Ofte vil deler av en organisasjon ikke oppleve behov for større endringer, mens andre deler gjør det. Uansett er det behov for åpne organisatoriske rom hvor utviklingsarbeid kan skje.

Vedlegg A Redigert utdrag fra **Offiserer for fremtiden, profesjonsutfordring og kompetanse** (Halsne, S, 2011)

Fremtidens konflikter

'No matter how clearly one thinks, it is impossible to anticipate precisely the character of future conflict. The key is not to be so far off the mark that it becomes impossible to adjust once that character is revealed.' (Ministry of Defence, 2010).

Dette sitatet fra den kjente militærhistorikeren Sir Michael Howard kan stå som en god beskrivelse av de utfordringer diskusjoner om hva fremtidens konflikter vil bringe, vil stå overfor, men alternativet - å forberede seg på den nåværende eller forrige konflikten - er neppe formålstjenelig. Ambisjonen her er ikke å spå om fremtiden, men å se på generelle trender og hva disse kan medføre når det gjelder utviklingen av den militære profesjon.

Internasjonalt er det to synlige hovedtrender som utkrystalliserer seg:

- En økt risiko for interstatlige, asymmetriske konflikter, særskilt i Asia. Dette er en trend med stor usikkerhet rundt effekter og internasjonal respons.
- En videreføring av dagens konfliktbilde med interne konflikter som vil fortsette å gi behov for stabiliseringsoperasjoner

Den første trenden synes alle informanter å være enige om. I praksis vil dette si at en ikke kan fremskrive siste 20 års utvikling. Det betyr at Rupert Smith sin påstand i "The Utility of Force

om at “the old paradigm was that of interstate industrial war” og at “ the new one is the paradigm of war amongst the people”, (Smith, 2005), må modereres. Spesielt i Asia pågår det en militær opprustning, som kombinert med ressurskamp, statssentrerte aktører og uavklarte grenser kan medføre økt spenning og mulige utbrudd av større eller mindre interstatlige konflikter. I tillegg til dette viser krigen mellom Russland og Georgia i 2008 at eksakte spådommer om fremtidige konflikter har en tendens til å bli historisk motbevist.

Samtidig påpeker de samme informanter at denne spenningsoppbyggingen ikke nødvendigvis trenger å medføre en lang rekke av interstatlige kriger. Dette skyldes i hovedsak to aspekter. For det første er mange av statene i området atommakter. Dette vil kunne bidra til å forhindre en åpen konfrontasjon på samme måte som atomvåpen bidro til at den kalde krigen forble kald mellom hovedaktørene. En kan dermed like gjerne se en fremvekst av mindre kriger som føres med stedfortreder (war by proxy) for å unngå en direkte og eskalerende konfrontasjon. For det andre er USA en av hovedaktørene i Asia og Stillehavsregionen. I tillegg til å være en av verdens ledende atommakter har USA fortsatt verdens mest teknologisk sofistikerte militærvesen. Det er lite som tyder på at andre nasjoner på kort sikt klarer å utligne dette forspranget. Når man legger til at all erfaring tyder på at det er lite klokt å utfordre USA konvensjonelt med militærmakt kan dette føre til at fremtidige konflikter som involverer USA og dets allierte vil bli asymmetriske i natur. Mange peker i denne sammenheng til rapporten om fremtidige konflikter utarbeidet av to kinesiske offiserer. Disse påpeker også at en fremtidig konflikt med USA må føres med alle midler grunnet motstanderens teknologiske overlegenhet. (Daltveit, 2010)

Den andre trenden - interne konflikter, som igjen kan medføre stabiliseringsoperasjoner, er en videreføring av en utvikling som har eksistert lenge. En av informantene argumenterer for at økt globalisering fører til en forventning omkring hva stater skal kunne gi sine innbyggere. Det kan bli forventninger som en del stater aldri vil kunne oppfylle. Dette kan igjen føre til opprør i disse statene og en del vil kollapse og ikke lenger fungere. Dersom verdenssamfunnet har tilstrekkelige interesser, eller det skapes nok folkelig press, vil dette medføre intervensjoner fra verdenssamfunnet. Disse intervensjonene kan igjen ta mange ulike former. De minst ambisiøse vil ta form av blokader og strategiske raid via mer klassiske fredsbevaringsoperasjoner til fredsoppretting og nasjonsbyggingsoperasjoner. De siste er vanskelige å klassifisere enkelt, men kan kanskje best eksemplifiseres med dagens operasjoner i Afghanistan og Irak.

Det er vanskelig å forutsi hvordan fremtidige operasjoner vil bli utover å påpeke konflikters generelle årsakssammenhenger og mulige typer intervensjoner. De fleste informanter virker å være enige om at NATO spesielt, og Vesten generelt, ikke ønsker å involvere seg i komplekse, risikable og langvarige operasjoner etter at man engang har trukket seg ut av Afghanistan.

Norges beliggenhet som et av Russlands naboland er utgangspunktet for alle analyser om mulige *nasjonale konflikter*. Alle informanter understreker imidlertid at det ikke er noen umiddelbare utviklingstrekk som tilsier konflikter. Dette er en av de mest (om ikke den mest) fredelige grensen Norge historisk sett har hatt. I tillegg har Norge og Russland med fremforhandlingen av delelinjen i Barentshavet skrinlagt en av de potensielle årsakene til friksjon mellom statene. Imidlertid finnes det fortsatt uavklarte områder rundt Svalbard som både Norge og Russland hevder råderett over, og Nordområdene sin strategiske og økonomiske kan få økt betydning for begge land. Dette gjør at forholdet til Russland preger mye av norsk tenkning omkring fremtidige nasjonale konflikter.

I hvilken grad og hvordan de internasjonale utviklingstrekkene redegjort for ovenfor vil påvirke Norge er vanskelig å forutsi. Det mest tydelige, som flere av informantene fremhever, er at USA sitt primære interesseområde virker å dreie fra Europa i retning av Asia. Det er også mer sannsynlig at en lokal krise, for eksempel om råderett over ressurser i våre nærområder, ikke automatisk vil medføre full intervensjon fra NATO slik en forutsatte under den kalde krigen.

Det er allikevel verdt å merke seg at dette på ingen måte bringer oss tilbake til en kaldkrigs logikk. Gitt de geostrategiske endringer som er drøftet over, er det ikke selvfølgelig at enhver konflikt mellom Norge og Russland automatisk vil medføre en verdenskrig. Paradoksalt nok har denne endringen medført at potensialet for en begrenset konflikt med Russland er større nå enn under den kalde krigen. Den andre årsaken ligger i at ingen ser noen åpenbare årsaker til at Russland skulle involvere seg i en eksistensiell konflikt med Norge. Flere av informantene påpeker at dermed vil mulige konflikter mest sannsynlig være begrenset for minst en av partene, og antakelig for begge. Dette vil føre til begrensninger for hvor mye makt som brukes, og uklarheter om hva konflikten dreier seg om, som igjen kan føre til at det er vanskelig å påkalle internasjonal støtte for Norge. En videre utfordring her er at en konflikt

som er begrenset for Russland fort kan bli svært krevende for Norge å håndtere grunnet det relative styrkeforholdet mellom partene.

Videre vil Hæren også i fremtiden bli brukt til å støtte opp under operasjoner som FN eller allierte driver utenfor landets grenser. Dette er noe det virker til å være bred politisk enighet om. Disse operasjonene kan, som tidligere redegjort for, ta mange ulike former og er vanskelige å forutsi.

Konklusjon

Overordnet ser verden ut til å bevege seg i retning av en multipolær orden hvor en ikke lenger kan utelukke interstatlige kriger. Fremst i denne utviklingen står deler av Asia og stillehavsregionen. Grunnet innvirkningen til atomvåpen og USAs teknologiske overlegenhet er det sannsynlig at storparten av fremtidige kriger i området vil bli ført med stedfortreder og ha klare asymmetriske og irregulære trekk.

I tillegg til en slik skissering av utviklingen vil trenden med interne konflikter, og et påtrykk for stabiliseringsoperasjoner fortsette. Dette er primært drevet av uforutsette hendelser og stater som kollapser av ulike årsaker. Lokalt er alle perspektiver omkring fremtidige konflikter knyttet til vår strategiske plassering som en av Russlands nabostater. En eventuell slik konflikt vil mest sannsynlig ha form av en krise eller begrenset krig og ikke en eksistensiell krig hvor motstanderen har okkupasjon av hele territoriet som målsetting.

Sikkerhetspolitisk innretning og bruk av norske militære styrker

Forskere innen konflikt og krisehåndtering som er intervjuet deler ofte kriger inn i to kategorier når de debatteres i en sikkerhetspolitisk kontekst. Disse to kalles *wars by necessity* og *wars by choice*. Den første kategorien er kriger eller kriser som er av en natur slik at staten ikke i praksis har noe annet valg enn å utkjempes dem – de angår statens eksistens. *Wars by choice* er derimot av en natur som gjør at staten kan velge hvorvidt den deltar eller ei. Implisitt i dette ligger det at sentrale politiske mål ikke står på spill, eller at den befinner seg geografisk langt borte, og konflikten er dermed i den begrensede delen av spekteret. Eksempler på dette kan være de ulike stabiliseringsoperasjoner Norge har deltatt i, eller tvangsoperasjoner som Korea og Gulfkrigen i 1991.

De viktigste oppgavene for det norske Forsvaret suverenitetshevdelse og avskrekking. Formålet med dette er å unngå såkalte *wars by necessity*. Størstedelen av begge de to overnevnte oppgavene løses, ifølge flere av informantene, av luft- og sjøforsvaret. Hærens rolle i dette ligger primært i å bidra til avskrekking av en eventuell motstander. Det naturlige spørsmålet blir da hvordan Hæren bidrar til å avskrekke en eventuell motstander. De fleste informanter påpeker at avskrekking er en for høy ambisjon til at Norge realistisk kan sette seg dette som mål. Det handler vel så mye om å påvirke en eventuell motstanders kost-nytte vurdering. Målet blir da å fremstå som et så vanskelig mål at kostnaden vil oppveie nytten av en eventuell konfrontasjon. Flere informanter påpeker imidlertid at dersom en avskrekking eller en kost-nytte terskel skal fungere må den være troverdig. Dette medfører at det viktigste for Hæren er å kunne vise en evne til å drive høyintensitetsoperasjoner, gjerne sammen med allierte. Disse kapasitetene kan ved behov nedskaleres og tilpasses andre konflikttyper, men det er lite avskrekkende effekt i en hær som er designet og trent for å drive stabiliseringsoperasjoner alene. Det argumenteres videre for at Hæren må være i stand til å drive såkalte NATO artikkel 5 operasjoner, både hjemme og til støtte for andre allierte utenfor Norge.

Heri ligger det en nesten paradoksall logikk. Grunnet hensynet til avskrekking må Hæren primært være i stand til å vise reell evne til høyintensitetsoperasjoner. Dette er dog et middel for å nå et mål, målet er å unngå en konflikt. Samtidig påpeker de fleste at en eventuell konflikt mest sannsynligvis ikke vil være en ren høyintensitetskonflikt med få eller ingen bindinger på militær maktbruk. Bildet som tegnes av denne typen konflikter er derimot mye nærmere det som i dag betegnes som hybridkriger. (Daltveit, 2010) Hæren må med andre ord være i stand til å føre høyintensitetskriger, men samtidig forberedt på å føre disse i en kompleks kontekst.

Spørsmålet om en kan forutsi hvilke *wars by choice* Norge kan komme til å involvere styrker i er blitt debattert og det korte svaret var nei, det er ikke mulig å forutsi med stor sikkerhet hvor og hvordan dette vil skje. Grunnen til dette ligger primært i at sikkerhetspolitikk drives i stor grad av hurtige utviklinger og kriser i verden. Eksempelvis var det ingen som forutså murens fall i 1989, intervensjonene i Bosnia på 90-tallet eller terroristangrepene på USA i 2001. Alle disse fikk likevel store konsekvenser for hvor norske styrker ble brukt i de påfølgende årene.

Det som kan trekkes ut av både intervjuer og diskusjoner knyttet til dette temaet er at en del rammefaktorer med sannsynlighet vil være til stede før en deltar militært. Det vil for det første mest sannsynlig være en forutsetning med et mandat fra FN for norsk deltakelse i stabiliseringsoperasjoner. Videre tyder det på at dersom norske styrker benyttes i internasjonale operasjoner etter Afghanistan vil det mest sannsynlig være i operasjoner av fredsbevarende karakter i en FN-ramme. Disse vil helst være operasjoner med relativ lav risiko, uten å utelukke robust fredsbevaring i retning av den seneste operasjonen i Kongo (MONUC). I den grad Norge vil delta i fredsopprettende operasjoner og intervensjoner vil de mest sannsynlig søkes å utføres i rammen av NATO. Det er derimot lite som tyder på at NATO ønsker en slik operasjon når de engang er trukket ut med hoveddelen av bidraget til Afghanistan. I tillegg er det lite som tyder på at NATO vil på nåværende tidspunkt bli gitt mandat av FN til slike operasjoner. Det understrekes dog at uforutsette utviklinger hurtig kan endre denne analysen.

Konklusjon

Med bakgrunn i diskusjonen over er det naturlig å konkludere med at evne til å drive høyintensitetsoperasjoner fortsatt vil være dimensjonerende for en offiser i fremtiden. Ikke nødvendigvis fordi de fleste konflikter vil arte seg slik, men fordi dette er den eneste formen som gir en troverdig avskrekking. Samtidig må offiserene forberedes på de konfliktene de mest sannsynligvis møter. Disse konfliktene kan ta form av stabiliseringsoperasjoner eller mer hybride konflikter med høykompleksitet og varierende intensitet. Noe av det mest sentrale er kanskje nettopp å forberede fremtidens offiserer på at fremtiden er usikker og at konflikter kan ta mange ulike former fremfor å velge et scenario som man legger til grunn.

Endringer i Hærens oppgaver og utfordringer

Fremtidige konflikter og den sikkerhetspolitiske innretningen setter konteksten som profesjonen skal utøves i. På samme måte vil endringer i Hærens struktur og innretning påvirke profesjonen og følgelig profesjonsutdanningens innhold. Hva blir så fremtidens profesjonsutfordringer, og hvilke kompetansekrav vil følge av disse?

Det generelle inntrykket etter alle intervjuer er at de offiserene som Krigsskolen leverer til Hæren per i dag fungerer meget godt for dagens hær. Samtidig påpeker de aller fleste at en innføring av et spesialistbefalskorps er på trappene. Som del av dette vil Hærens grunnleggende befalsutdanning (GBU) legges om. En slik omlegging vil ha konsekvenser for hvilken profesjonsutdanning offiserskorpset gis på Krigsskolen.

Hæren har i løpet av de siste 5-10 årene gjort relativt omfattende endringer i sitt utdanningssystem. Befalsskoleordningen er erstattet med ny GBU modell, Krigsskolen gikk fra å tilby en utdanningsmodell med 2 år (KS1) + 2 år (KS2) til et 3-årig bachelorløp. Grenvise stabsskoler ble nedlagt og felles stabsskole med masterprogram ble opprettet. Sett i lys av dette ble informantene spurt om hva de mente Krigsskolens rolle skulle være, både i dag og i fremtiden.

De fleste informantene påpeker at Krigsskolen, som Hærens høyeste utdanning, må gi fremtidige offiserer et fundament for et langt virke i Hæren. Dette er spesielt viktig da ikke alle kvalifiserer seg til stabsskole, og at de som gjør det virker i 10-15 år før de starter på videregående offisersutdanning (VOU). Informantene mener at Krigsskoleutdanningen, som et minimum, må bestå av:

- En solid lederutdanning,

Informantene fremhever at en av Krigsskolens viktigste oppgaver er å gi kadettene en lederutdanning som fokuserer på å utvikle ledere som er i stand til å fylle den rollen som Hæren forventer av de i sitt videre virke. Det spennet som er relevant for Krigsskolen er fra troppssjef til stabsoffiser i bataljon og brigadestab.

Flere av informantene påpeker at denne lederutdanningen ikke bare må ha en teoretisk forankring, men at utdannelsen må bygge karakter, danne og oppdra kadettene til å fungere som ledere. Med dette menes ofte at hvordan kadettene undervises i mange tilfeller er like viktig som hva som undervises. Kadettene må gis arenaer som utfordrer og stiller krav til deres arbeid. Dette må gjøres på en måte som samsvarer med de forventinger avdelingene som mottar kadettene har. Det er selvsagt ikke likegyldig hva som undervises. Utfordringen er å levere relevant undervisning med en pedagogisk tilnærming som tilfredsstillende pedagogiske «hvordan» aspektet.

Årene på Krigsskolen blir av flere informanter betraktet som en verdifull dannelsesprosess. Ved siden av den faglige kunnskapsutviklingen foregår en sosialisering- og dannelsesprosess der kadettene utvikler en identitet som er regulert av den militære profesjonens rammer og normer. Denne identitetsutviklingen må også i framtidens utdanning stå sterkt. Identiteten må ikke bare være en profesjonsidentitet, den må også være en lederidentitet. Det skal være naturlig for offiserer å ta ansvar, å utvise initiativ og å søke kunnskap eller ferdigheter for å gjøre jobben bedre. Denne identitetsutviklingen blir enda viktigere i fremtiden der profesjonsbevissthet og kompleksitet i løsning av oppdrag trolig vil øke.

Videre må kadettene forberedes på at de selv må lede og blir ledet på ulike måter i sin karriere. De må mestre spennet mellom stor frihet og strenge bindinger på hva de får lov til å utføre. En av informantene sier at 'Krigsskolen skal forberede kadettene på virkeligheten, den trenger ikke alltid å være virkeligheten.' Med dette menes at de må gis oppgaver som synliggjør ytterpunktene i ledelsesmåter for dermed å forberede dem på virkeligheten.

Sentralt som målbilde i denne utdanningen ligger evnen til å føre tropper og fungere som stabsoffiser. Dermed blir kadettens evne til å forstå og anvende militær problemløsning sentral. Dette faller ikke direkte inn under lederutvikling generelt, men siden ingen driver lederskap i et faglig vakuum danner dette på mange måter grunnlaget for deres utøvelse av ledelse. Dette er og en egenskap som fremheves som sentral blant informantene. Spesielt viktig er det at kadettene har en god forståelse av metode (både plan og beslutningspross og stabsmetodikk) ved uteksaminering. Dersom det må prioriteres her er det viktigere at kadetten vet hvordan de skal tenke fremfor hva. Dette skyldes primært to forhold. For det første er alle troppearter forskjellige og har sine prioriteringer og egenart. Videre er det vanskelig å gi kadettene god nok taktisk forståelse i løpet av tre år på Krigsskolen. Deler av denne kunnskapen må erverves på våpenskoler og gjennom tjeneste i avdelingen. Gitt dette er det viktig at de har en metodisk plattform å stå på for å kunne opparbeide seg denne forståelse. Det påpekes og at dette ikke bare er Krigsskolen sitt problem, men like mye Hæren sitt problem. På den andre siden er det kanskje Krigsskolen som har best forutsetning til å gi alle offiserer i Hæren denne felles plattformen da alle er innom denne utdanningen.

- en fundamental forståelse av krig,

Med dette menes både krig som fenomen, krigens realiteter til en mer generell forståelse av militærmakt som politisk virkemiddel. I tillegg er det sentralt å forstå militær logikk og teori rundt militær maktanvendelse. En informant bruker i intervjuet en analogi fra medisinstudier

for å forklare dette poenget. Selv om en lege bruker mesteparten av tiden til rutinekontroller starter ikke studiet med dette. En medisinstudent starter med et grunnleggende studie av anatomi siden menneskekroppen er legens domene. På samme måte må en offiser forstå hans domene som er krigen.

På spørsmål om hvordan dette skal oppnås peker de fleste i retning av en generell innføring i militærhistorie og militærteori. Det er dog ikke bare militærhistorie for historiens skyld, men som et middel til å belyse utviklingen av krig og krigføring og dermed gi en forståelse for fenomenet generelt.

- en forståelse av profesjonen og dens rolle i samfunnet,

Dette temaet er relatert til det flere av de andre, men her vektlegges det spesielt å ha en generell forståelse av profesjonsteori og en spesifikk forståelse for den militære profesjon.

Hva er det samfunnet forventer av en offiser og hva er hans profesjons kobling til samfunnet? En naturlig del av profesjonsteorien er bevissthet rundt profesjonens regler, normer og etikk. Videre bør denne delen fokusere på det spesielle samfunnsansvar den militære profesjon, som anvender statens sterkeste maktmidler, har.

- forståelse av konteksten som profesjonen utøves i,

Det inkluderer politiske beslutningsprosesser, ulike former for krisehåndtering, juridiske spørsmål, medias rolle, språk og kulturforståelse. En av informantene eksemplifiserte dette med å si at 'fremtidens ledere må forstå for å kunne lede.' Flere informanter fremhever primært to drivere som vil kunne gjøre dette enda mer sentralt nå og i fremtiden. For det første peker de fleste trender i retning av komplekse konflikter hvor det vil være bindinger på den militære maktbruk samtidig som de krever samarbeid med andre organisasjoner enn militære. Dette fremheves og av den amerikanske forsvarsminister Robert M Gates når han i sin årlige tale til kadetter ved West Point omtaler denne typen konflikter som 'the captains wars.' (Gates, 2011) Dette gjelder spesielt for operasjoner utenfor Norge, men dette kan også være gyldig for eventuelle operasjoner på eget territorium. Det andre er at vi vil komme til å sende relativt små enheter ut i internasjonale operasjoner. Dette betyr igjen at yngre offiserer kanskje vil måtte ta strategisk viktige beslutninger. Det blir dermed ikke nok å vite hva en kan gjøre med bruk av militærmakt, en må også forstå hva en kan oppnå med dette. Informantene påpeker at en slik forståelse vil også kunne avhjelpe den frustrasjonen som ofte oppleves på

lavt nivå over bindinger på maktbruk og begrensninger i oppdrag en får lov til å løse. Offiserer med forståelse av politiske rammer og konteksten de blir satt til å operere i kan også gi bedre råd om hvordan militærmakten kan understøtte målene til myndighetene. Det presiseres også av informantene at denne delen av studiet ikke må trekkes for langt. Det har ingen hensikt å utdanne lingvister og statsvitere på Krigsskolen. Det gjør universitetene bedre. Disse fagene har sin relevans i den grad de kan knytte seg opp mot den militære profesjon, og bidra til å øke forståelsen for den.

Videre trenger kadettene ferdigheter innen språk. Flere ser og relevansen av at noen offiserer tilegner seg et annet språk i tillegg til engelsk. Det understrekes da at dette ikke trenger å gjelde alle og at alle må ha et godt nivå på engelsk.

Behovet for å forstå teknologi er det siste aspektet innen kontekst som informantene har berørt. Informantene er til en viss grad uenige i hvilke trender i utviklingen som her kommer til å gjøre seg gjeldende. Noen av informantene ser klare trekk som tyder på en videreutvikling av sterkt teknologisk drevne konsepter som nettverkssentrisk krigføring og effektbaserte operasjoner. Andre heller mer mot konklusjonene fra FFI rapporten «Trender i Militære Operasjoner» som hevder at 'trenden med stadig mindre, og mer teknologisk avanserte styrker, er i ferd med å snu.' (Daltveit, 2010) Allikevel er det stor enighet om at fremtidens offiserer først og fremst må ha en grunnleggende forståelse for teknologiens innvirkning på krigføringen. Herunder hvilke muligheter og begrensninger ny teknologi gir. Innenfor dette aspektet ser informantene en klar relevans av å studere større skifter i krigføring som følge av ny teknologi. Dette må suppleres med en generell forståelse av ballistikk, pansring, sårbarhet og våpenvirkning. Informantene påpeker og at dette må kobles tett opp mot en militær virkelighet for å gi retning til faget.

- Grunnleggende offisers- og soldatferdigheter

Det er ikke nok å utdanne offiserer som har god forståelse for konteksten. De må i tillegg ha tilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter innenfor stridsteknikk og enkeltmannsferdigheter. Dette for å kunne lede de avdelinger de settes til å lede med troverdighet og effekt, og for å kunne ivareta seg selv i det miljøet som de utøver yrket i. Det som driver en eventuell justering er i hovedsak to aspekter. For det første tyder alt på at Hæren innfører et spesialistbefalskorps som på mange måter vil fungere som et underoffiserskorps i Hæren. Dette kan medføre at troppssjefene som uteksamineres om noen år kan ha et langt mer erfarent befalskorps i sine tropper enn det som tidligere var tilfellet. Informantene anbefaler

at dette bør føre til at Krigsskolen utdanner generalister, mens spesialistene utfyller deres kompetanse i avdelingene. Offiserenes oppgave blir da å lede mens spesialistbefalet utfører en del av oppgavene innenfor utdanning og trening som offiserene normalt sett har gjort. Det vil fremdeles være behov for inngående kjennskap stridsteknikk, våpenvirkning og vedlikehold, men forståelse for effekter og muligheter blir kanskje viktigere enn evne til å utføre dette selv.

Profesjonsutfordringer og kompetansekrav

Det er en rekke avveininger som må gjøres i enhver utdanning:

- Kort versus lang sikt

En avveining ligger i hvilket målbilde og tidshorisont en utdanner kadettene for. Så langt har KS hatt tropp-kompani som et målbilde på sin utdanning. For de fleste kadetter som uteksamineres er tjeneste som troppssjef første stopp. Imidlertid påpeker informantene at Krigsskolen ikke må bli en troppssjefsskole, det har vi troppssjef-fagkurs til. En innføring av et spesialistbefalskorps vil også omdefinere deler av en troppssjef sin daglige jobb. Samtidig skal offiserene raskt etter sin tjeneste som troppssjef kunne fungere i kompani og bataljonsstaber. Det bør i det videre arbeidet vurderes om målbildet for Krigsskolen bør heves fra det nåværende tropp-kompani til kompani-bataljon. Ifølge informantene bør hovedvekten ligge rundt kompani med innslag av både tropp og bataljon for å skape en forståelse for disse

- Teori versus håndverk

Enhver profesjonsutdanning må balansere disse aspektene i sin utdanning. Historisk har Krigsskolen løst dette på ulike måter. Det som informantene hevder er at Krigsskolen, grunnet endringer i utdanning og befalsordning, ikke bør bli tyngre på håndverk enn det de allerede er. Samtidig må ikke Krigsskolen bli en ren akademisk høyskole uten et sterkt praktisk innslag. De fleste informanter påpeker og at det i utgangspunktet ikke er et motsetningsforhold mellom dette. Alle profesjoner har en teori, en kan bare velge om en er den bevisst eller ei. En håndverker kan i så måte forstås som en som får ting til å virke uten å nødvendigvis å forstå den teoretiske bakgrunnen for det han gjør. Hans kompetanse er i større grad bygd på praktisk erfaring enn forståelse av teori. Offiserene må både kunne håndverket, det teoretiske grunnlaget for det, og rammene det blir utført i.

Krigsskolen må i neste omgang vurdere i hvilken grad en endret GBU vil føre til at Krigsskolen kan starte utdanningen på et høyere standpunkt enn det som er tilfellet i dag.

- Generalist versus spesialist

En generalist er en som kan mer om helhet enn spesielle deler av helheten. Hans kompetanse ligger først og fremst i å få ulike delkomponenter til å fungere sammen i helheten enn i dyptgående kompetanse på enkeltdelene. Spesialisten vil slik sett være det motsatte. Hun eller han kan mer om en spesiell del enn om helheten generelt. Spesialisten har altså en fordypning innefor spesifikke fagområder

Krigsskolen har allerede en forholdsvis generell tilnærming til utdanningen av operative offiserer. Informantene sier dog at ved innføringen av ny befalsordning er det mulig å gjøre denne ytterligere mer generell. Dette både for å heve det generelle nivået på offiserene og for å unngå at de går inn i spesialistene sitt domene. Videre understreker flere av informantene at det metodiske grunnlaget på Krigsskolen må være likt og generelt for alle våpengrener. Det spesifikke som må læres for hver enkelt må dekkes av våpenskoler og under deres senere tjeneste.

Vedlegg B **En klargjøring av hva Krigsskolen legger i begrepet generell offiserskompetanse, (Hokstad, S, A, 2011)**

Teoretisk plattform for begrepsbeskrivelse av generell offiserskompetanse

Plattformen bygger på allmenn teori knyttet til den militære profesjon. I det påfølgende redegjør dokumentet for hvordan denne teorien brukes for å klarlegge hva som legges i profesjonsbegrepet.

Samfunnsvitenskapelige studier av den militære profesjon gjorde for alvor sitt inntog i andre halvdel av det forrige århundret. Samuel Huntington (Huntington, 1957) holdes for å være en av de mest sentrale teoretikerne innenfor emnet sivil–militære relasjoner. Han tar utgangspunkt i at de militære institusjonene i hvilket som helst samfunn er formet av to forskjellige krefter: et *funksjonelt imperativ* som har sitt utspring i truslene mot samfunnets sikkerhet og et *sosialt imperativ* som finner sitt utspring i de sosiale krefter, ideologier og institusjoner som dominerer samfunnet.

Hovedfokus for de sivil–militære relasjonene blir i følge Huntington derfor forholdet, og ikke minst balansen, mellom det funksjonelle imperativ og det sosiale imperativ.

For å kunne studere dette forholdet mellom staten og offiserskorpset, trenger man en normativ beskrivelse av hva som karakteriserer offiserskorpset eller den militære profesjon om man vil. Hvilke faktorer er det så som definerer den militære profesjon?

Samuel Huntington framholder at profesjonsbegrepet samlet sett blir definert av faktorene *ekspertise, ansvar og profesjonsfelleskap*.

I *ekspertise* ligger det forenklet sagt at profesjonsutøverne innehar en spesialisert kunnskap og ferdighet innen et vesentlig menneskelig atferds- og kulturområde. Denne ekspertisen baserer seg både på en teori om og erfaring fra egen profesjon. Uavhengig av tid og sted vil derfor den profesjonelle være i stand til å anvende sine ferdigheter og kunnskaper på en hensiktsmessig måte.

Faktoren *ansvar* definerer det ansvar som den profesjonelle har overfor samfunnet i utøvelsen av sitt fag. Den militære profesjon har et klientforhold med samfunnet gjennom å være ivaretager av statens sikkerhet. Dette sosiale ansvaret skiller den militære profesjonsutøveren fra enhver annen ekspert.

Den siste faktoren som definerer en profesjon er *profesjonsfelleskap*. Medlemmer av en profesjon deler et fellesskap og en bevissthet rundt sin profesjon som skiller medlemmene som gruppe fra enhver legmann.

Medlemskap i en profesjonell organisasjon sammen med den ovennevnte ekspertise og det sosiale ansvar er derfor et kriterium for profesjonell status.

Morris Janowitz (Janowitz, 1960) er en annen viktig sosiologisk forsker, som behandler de sivil–militære relasjonene. Janowitz presenterer, i motsetning til Huntingtons normative teorier, en empirisk studie over utviklingen av det amerikanske offiserskorpset. Janowitz konkluderer med at offiserskorpset gjennomgår en forvandling mot en større grad av harmonisering mellom militæret og de sivile profesjonene. Når det gjelder selve profesjonsbegrepet fastslår han at offiserskorpset i tråd med sosiologiske konsepter også kan defineres som en profesjon.

Janowitz referer blant annet til Huntingtons tre profesjonsdefinerende kriterier. Han vektlegger imidlertid dugelighet og prestasjon framfor ekspertise. Samtidig fastslår han videre at offiserskorpset er mer enn bare en gruppe med en spesialisert kompetanse. Som

en spesialisert gruppe utvikler offiserskorpset både en gruppeidentitet og former for intern administrasjon.

Når det gjelder ansvarsdimensjonen fastslår Janowitz at de to ovennevnte faktorene impliserer et element av etikk og standarder for utøvelsen av profesjonen. Han sier det er åpenbart at ansvar må komme til uttrykk ved utøvelsen av krigføring.

Janowitz hevder videre i sin studie at det er en kamp mellom tradisjonisme og virksomhetsorienterte krefter i det militære etablissement. Dette danner således ytterpunktene for profesjonstilnærmingen. Han framholder at det må være en balanse eller vekselvirkning mellom tre stereotypiske offisersroller; *den heroiske leder*, *den militære virksomhetsleder* og *den militære teknolog*. Videre fastslår Janowitz at graden av balanse varierer med de forskjellige nivåene i det militære hierarki.

Charles Moskos (Moskos, 1977) er en tredje forsker som har studert sivil–militære relasjoner. Han utviklet en tese hvor han argumenterer for at den militære organisasjon har karakteristika etter både en institusjonelt- og yrkesorientert organisasjon. Den såkalte I/O-tesen. En institusjonelt orientert organisasjon defineres av verdier og normer som setter enkeltindividet til side til fordel for institusjonens interesser. Ergo, I-tesen tilsier at det å være en offiser er noe mer enn en jobb. Den yrkesorienterte modellen derimot defineres gjennom å være markeditilpasset. Her blir man belønnet i kroner og øre for sin arbeidsinnsats. Ergo, O-tesen tilsier at det å være en offiser innebærer identitetsmessig i bunn og grunn ikke noe annet enn det å være i hvilket som helst annet yrke.

De tre ovennevnte teoretiske beskrivelsene baserer seg på empiri fra en annen tid, samt at empirien er hentet fra et annet miljø enn det norske. Imidlertid anser dette dokumentet likevel faktorene også i dag som relevante for å beskrive profesjonen og de generelle kompetansekravene.

Selv om Huntington og Janowitz har en forskjellig tilnærming til hvordan den militære profesjon utvikles, framgår det samtidig et tydelig sammenfall mellom hvordan begge definerer begrepet profesjon. I så måte er Huntington og Janowitz gjensidig forsterkende i sin definisjon av at en profesjon baserer seg på kriteriene ekspertise, ansvar og profesjonstilhørighet. Disse tre kriteriene legges derfor til grunn for å klarlegge betydningen av begrepet *generell offiserskompetanse*.

Det kan være forskjellige dominerende karakteristika for tilnærmingen til den militære profesjon, som spenner fra ytterpunktene heroisk leder til virksomhetsleder. Det er derfor både interessant og relevant også å se på dette fenomenet i den videre klarleggingen.

I det påfølgende vil begrepet *generell offiserskompetanse* bli klarlagt gjennom å drøfte faktorene ekspertise, ansvar, identitet og profesjonsorientering. Forut for drøftingen vil det imidlertid bli redegjort for profesjonskonteksten.

Profesjonskontekst

Forsvarskonseptet, som kalles *Evne til innsats* (Forsvarsdepartementet, 2009) i dagligtale, beskriver den konteksten som profesjonen skal virke innenfor. Forsvarsministeren sier i innledningen at konseptet oppsummerer de sikkerhets- og forsvarspolitiske føringer som ligger til grunn for bruken av Forsvaret som sikkerhetspolitisk virkemiddel.

Legitim maktanvendelse på nasjonens vegne er profesjonens hovedoppgave.

Reint normativt er *ad bellum* politisk, mens *in bello* skal håndteres militært. Imidlertid viser dagens komplekse konflikter at militære styrker som sikkerhetspolitiske instrument er tett sammenvevd med så vel direkte som indirekte politisk styring. I det nye paradigmet har derfor den militære profesjonen blitt mer politisert.

Forsvarskonseptet hevder at å opprettholde Forsvarets institusjonelle kompetanse er av stor betydning. Således kan man utlede at Forsvarets kjernekompetanse, utøvelse av *voldsmonopolet*, skal vektlegges. Forsvarskonseptet viser til at ”Fraværet av en enkelt dimensjonerende trussel gjør at Forsvaret i fremtiden må ivareta flere ulike roller [...] (som) påvirker hvilke kapasiteter og hvilken kompetanse Forsvaret må ha [...]”.

Konseptet peker videre på at Forsvaret grunnleggende kompetanse innenfor disse søylene/virksomhetsområdene. Offiseren vil imidlertid avhengig av bransje, fordypning og funksjon ha varierende grad av dybdekompetanse innfor de forskjellige søylene/virksomhetsområdene. Drøftingen vil i det videre behandle hva som skal betraktes som kjerneelementene i *generell offiserskompetanse*.

Uavhengig av tid og sted vil en profesjonsutøver i stand til å anvende sine ferdigheter og kunnskaper på en hensiktsmessig måte. Dette innebærer at en offiser er i stand til å fungere på en hensiktsmessig måte i alle relevante scenarier og misjoner som er en følge av Hærens funksjons- og oppgavespekter.

Det ligger i profesjonens natur at forholdet mellom fredstidsaktiviteter og aktiv deltakelse i operasjoner og misjoner er uproporsjonal. Fredsdrift, forvaltning og forberedelse for operasjoner er en vesentlig del av offiserens virke. Dette er derfor kompetanseområder hvor offiseren må ha den nødvendige kompetanse for å kunne fungere. Disse områdene kan likevel ikke sies å være kjernen av offiserens ekspertise. Den generelle evnen til å utkjempe slag og trefninger i et høyintensivt stridsmiljø er imidlertid den kompetansen som offisersgjerningen står og faller på. Denne kompetansen skal derfor vektlegges. Den generelle evnen til å fungere i hvilken som helst krig skal vektlegges framfor operasjons- og misjonsspesifikk utdanning mot pågående eller planlagte misjoner eller operasjoner hvor Hæren stiller avdelinger eller personell.

Offiserens ekspertise knyttes mot evnen til å fylle sin funksjon og rolle under gjennomføringen av kampoperasjoner; kamp er således dimensjonerende for begrepet *generell offiserskompetanse* og definerende for *profesjonen*.

Evnen til å føre krig og utkjempe trefninger eller slag er et vesentlig menneskelig atferds- og kulturområde. Dette anses å være offiserens ekspertområde. Den enkelte offisers evne og vilje til å slåss og føre soldater og militære avdelinger i krig er således selve bærebjelken i *generell offiserskompetanse*. Dugelighet i å utnytte og samvirke avdelingens ulike kapasiteter internt og mot høyere nivåer på en hensiktsmessig taktisk måte er en naturlig følge denne viljen og evnen.

Viljen er av særlig betydning for offiserer. Vilje knyttes i denne sammenhengen til motivasjonen og besluttsomheten til å beslutte og handle raskere enn motstanderen i et komplekst og dynamisk miljø. Viljen til å opprettholde oppdraget selv om situasjonen er vanskelig, synes håpløs, avdelingen er sliten, redd osv. er avgjørende for å oppnå suksess i strid.

Stridssituasjoner er preget av å være svært dynamiske. I strid tvinges mennesker til å handle under betingelser som medfører livsfare. Beslutninger må som oftest fattes hurtig, og mange av dem vil kunne ha konsekvenser for liv og død. Strid er derfor komplekst i en ekstrem forstand. Den militære sjefen må søke å nå sine mål og påføre motstanderen skade og tap samtidig som man beskytter sine egne styrker. Dette skjer i et miljø som er preget av frykt og stress.

Offiseren vil ofte oppleve å stå alene med ansvaret for å ta viktige og vanskelige beslutninger i slike situasjoner. Viljen til å ta dette ansvaret i situasjoner preget av

usikkerhet og på et utilstrekkelig grunnlag, evnen til å kunne stå alene og være besluttsom der andre tviler eller ikke vil, er definerende for offisersrollen.

Offiseren må kunne være hardfør både mtp. å tvinge seg selv og sine mannskaper fram mot målet, samtidig som han eller hun også kan utholde stridsmiljøets prøvelser. Dette krever viljestyrke. Viljestyrke er en mental evne, som fordrer selvdisiplin og indre ansvarsfølelse. Offiseren må finne kraften til å fatte beslutninger og drive disse igjennom i seg selv. Denne karakterstyrken fordrer kontroll over sitt eget sinn. Offiseren vil ikke gi opp. Han eller hun har en indre forpliktelse til å ta sin tårn og ikke gi seg. Kort sagt – gå foran som et eksempel til etterfølgelse.

Det er empirisk grunnlag for å fastslå at militære operasjoner først og fremst vinnes og tapes i menneskers sinn. Viljen til å holde ut, holde fast ved sine mål og en ubendig vilje til å vinne, er derfor et avgjørende karaktertrekk for offiserer.

Offiseren må ha evnen til å håndtere det uforutsette og mentalt ikke gi opp. Det handler om å holde ut, stå løpet ut, og ikke gi opp eller velge enklere løsninger eller snarveier. Det handler om å beholde troen, motivasjon og energi i forhold til målet, selv i motbakker og med hindringer i veien. Selvtillit er en vesentlig del av dette. Selvtillit bygger på mental og fysisk robusthet til å tåle motgang, motbør og motarbeidelser, samt evnen til å reise seg etter tilbakeslag og nederlag.

Vilje er således et premiss for at evnen til strid kan komme til uttrykk.

Battle Command (BC) er den konseptuelle modellen som legges til grunn for hvordan offiseren utøver sin ekspertise. BC er således en gjennomgripende modell for hvordan offiseren leder sitt ekspertiseområde. Sentralt i BC-konseptet står evnen til å formidle.

Dugelighet i å kommunisere hensiktsmessig med ulikemålgrupper, også på engelsk, er derfor en viktig del av offiserens ekspertområde.

Paradigmeskiftet fra invasjonforsvar til innsatsforsvar har stor betydning for profesjonsutviklingen i Forsvaret. Man kan utlede at volumet av de militære styrkene reduseres, samtidig som utdanningens kompleksitet og kostnader knyttet til denne stiger. Denne trenden peker mot en stadig større grad av profesjonalisering av de operativt utøvende ledd.

Parallelt med den ovennevnte utviklingen ser man også at de militære pålegges stadig nye oppgaver. Michael Howard viser til at etter Den kalde krigen så har militære operasjoner

vært preget av ”operations short of war” (Haaland, 2008). For den militære profesjon medfører dette et spenningsforhold mellom tradisjonelle kampoperasjoner og operasjoner som i mindre grad domineres av voldsanvendelse enn de tradisjonelle. Denne utvidelsen av den militærfaglige ekspertisen forsterker trenden mot en økt vektlegging av den fagmilitære ekspertise og derigjennom en økt profesjonalisering av Forsvaret. Det er vanskelig å se for seg hvordan den militære kjernekompetansen, håndhevelse av *voldsmonopolet*, skal kunne ivaretas i en tid hvor styrkene reduseres og oppgavene økes uten gjennom en økt grad av profesjonalisering. Vektleggingen av ekspertisefaktoren i den militære profesjon framstår derfor som betydelig.

En offiser fører, direkte eller indirekte kommando og leder avdelinger eller undergitt personell. Evnen og viljen til å føre kommando og utøve lederskap er kjernen i en offisers kompetanse. Offiseren er først og fremst en ekspert i føre kommando og utøve lederskap over militære enheter i krig og væpnet konflikt. Dette må vedkommende gjøre på en måte som ivaretar faglige krav og standarder til utførelse. Dette innebærer at offiseren må ha tilstrekkelig kunnskap og egenferdighet innenfor sitt respektive ansvarsområde til både å inngi den nødvendige tillit og troverdighet blant sine medsoldater. Videre må vedkommende også ha den nødvendige taktiske-, strids- og våpentekniske forståelse for kunne føre kommando og utøve lederskap på en troverdig måte. I dette ligger det at offiseren må ha et høyt dugelighets- og prestasjonsnivå innenfor de fagfelter han eller hun skal lede.

Offiseren skal kunne lede avdelinger med spesialister. Det økte behovet for profesjonalisering stiller derfor økte krav til offiserens dugelighet innenfor sitt ekspertområde. Dette innebærer at *generell offiserskompetanse* innebærer en betydelig grad av egne ferdigheter og kunnskaper også innenfor spesialistenes funksjonsområder, slik at offiseren har den nødvendige innsikt for å utnytte systemene på en taktisk god og hensiktsmessig måte. Videre må offiseren også i tilstrekkelig grad oppvise ferdigheter og kunnskap om spesialistenes ekspertområder til på en troverdig måte å framstå som overordnet leder for spesialistfagenes plass i helheten.

Den teknologiske utvikling både i samfunnet og innenfor det militære domene er i rivende utvikling. Offiseren må følgelig evne å forstå militærteknologiens muligheter og begrensninger.

Offiserens overordnede ekspertområder er:

- evnen og viljen til å føre kommando og utøve lederskap
- grunnleggende forståelse for krig og væpnet konflikt
- militærmaktens rolle, muligheter og begrensninger
- taktikk og operasjoner
- grunnleggende forståelse for relevant våpenteknologi.

Ansvar

Forsvaret som institusjon og den enkelte profesjonsutøver skal være ivaretaker av statens sikkerhet både direkte og indirekte. Dette sosiale ansvaret skiller den militære profesjonsutøveren fra enhver annen ekspert. Profesjonen ivaretar og håndhever voldsmonopolet på samfunnets vegne. Derfor påhviler det profesjonen et særlig ansvar. Klientforholdet mellom samfunnet og profesjonen fordrer at offiseren har de nødvendige kvalifikasjoner og holdninger. Offiserens rolle i samfunnet er forskjellig fra sivilistens. Forsvarets felles operative doktrine, FFOD, viser til at den militære profesjonens rasjonale er å forsvare Norge og norske interesser. Videre påpekes det at de militære derfor har et felles ansvar både overfor samfunnet og overfor hverandre til å utvikle Forsvaret slik at det blir best mulig i stand til å ivareta dette rasjonale. Den militære profesjonen skiller seg fra alle andre profesjoner først og fremst gjennom voldsmonopolet.

Forsvarskonseptet tydeliggjør rammene for militær maktbruk. Her vises det til at ”Forsvaret er *ett* [uthevet her] av sikkerhets- og utenrikspolitikkens viktigste elementer.” Med dette kan man vel strengt tatt si at den militære dimensjonen veves ytterligere sammen med de øvrige politiske virkemidlene. Således tyder føringene i dette punktet på at Janowitz’ tese om at det vil utvikles et mer eksplisitt politisk *ethos*, også har gyldighet for norsk militær profesjonsutvikling.

Når det gjelder den politiske kontrollen med bruken av militære virkemidler fastslår Forsvarskonseptet ” En kontinuerlig politisk-militær samordning er derfor avgjørende for at Norges politiske ledelse skal kunne ta fortløpende beslutninger under alle faser av en militær operasjon.” På denne måten viser den politiske ledelsen at det, i det minste når det gjelder gjennomføringen av operasjoner, vil styre Forsvaret ved en nær og fortløpende samordning.

Forskjellen mellom det politiske konseptet og doktrinen ligger i at den førstnevnte vektlegger et *politisk ethos*, mens doktrinen derimot sterkt vektlegger et *militært ethos*. Dette kommer til uttrykk gjennom at de politiske føringene vever den militære

dimensjonen stadig tettere sammen med øvrige politiske virkemidler, samtidig som kontrollen med militærmakten framstår som eksplisitt subjektiv. Doktrinen på sin side vektlegger forskjellen mellom den militære profesjon og samfunnet for øvrig. Evnen og viljen til både å ta liv og ofre liv, framheves som en konsekvens av voldsmonopolet og profesjonsfellesskapets plikter og ansvar overfor samfunnet. Offiserens forutsetninger for å forstå bruken av militærmakt og sin rolle i en utvidet sammenheng er følgelig en særlig viktig forutsetning for at *profesjonens* ansvarsdimensjon kan ivaretas. Grunnleggende politisk og sosiologisk forståelse for militærmakt, politikk og samfunn er derfor en viktig del av begrepet *generell offiserskompetanse*.

Konseptet beskriver videre en økt vektlegging av risiko for tap av liv, betydningen av at innsatsen oppfattes som legal og moralsk forsvarlig, politisk og befolkningsmessig legitimitet osv.. Det presiseres at ”Forsvarets ansvar er i første rekke knyttet til hvordan militærmakten praktisk utføres.” Videre i samme punkt gis det føringer til både militære sjefer og den enkelte soldat om opplæring og vektlegging av krigens folkerett. I samme avsnitt understrekes også nødvendigheten av å etablere begrensninger på bruk av militærmakt for å unngå store menneskelige lidelser. Forsvaret skal videre kunne møte de krav til holdninger, etikk og ledelse som preger et moderne samfunn. Kravet til samfunnsmessig representativitet tydeliggjøres følgelig.

Doktrinen betoner viktigheten av den moralske dimensjonen gjennom en sterk etisk forankring. Offiseren må derfor ha en dyptgripende forståelse for både *legitim* og *legal* bruk av militærmakt. I dette ligger det at fagområdene etikk og jus er vesentlige elementer i samlebegrepet *generell offiserskompetanse*.

Ansvarsdimensjonen definerer *generell offiserskompetanse* overordnet i følgende kompetanseområder:

- grunnleggende politisk og sosiologisk forståelse for militærmakt, politikk og samfunn
- grunnleggende forståelse for militær og folkerettslig etikk og jus.

Profesjonsidentitet

Identitet er vanskelig å klargjøre entydig. I profesjonsidentitet ligger det både en grad av selvforståelse og hvordan profesjonen blir oppfattet utenifra. Forsvarskonseptet presiserer at ”Innsatsen og virkemidlene må også være i tråd med de normer og regler vårt samfunn bygger på. På den måten holdes vårt verdigrunnlag i hevd.” Dette er en implisitt føring til

profesjonen. De normene som skal prege profesjonsutviklingen skal være de samme normene som preger samfunnet for øvrig. I Krigsskolens Studiehåndbok for bachelorstudiet i militære studier (Krigsskolen, 2011) framheves det at profesjonen må etterleve de verdier samfunnet vårt hviler på. Offisersidentiteten skal derfor være representativ overfor både profesjonen og samfunnets verdier. Det skal således være en stor grad av konsistens mellom hvordan profesjonsutøverne selv identifiserer seg med profesjonen og hvordan samfunnet omkring oppfatter den.

Doktrinen har et eget kapittel viet til nettopp *Den militære profesjon*. Dette innledes med å tydeliggjøre at ”en felles profesjonsidentitet styrker vårt samhold og evne [...] både som enkeltindivider og organisasjon.” Ut ifra dette kan man si at en profesjonsidentitet holdes for å være en vesentlig faktor både for organisasjonens og den enkeltes dugelighet i bruken av militær makt.

En viktig del av profesjonsidentiteten ligger i kulturelle forhold. Overordnet ligger ansvarsgleden. Ansvarsgleden er en abstrakt størrelse som vanskelig kan måles. Likevel er ansvarsgleden, herunder den eksplisitte og implisitte ansvarsfølelsen, et grunnleggende premiss for *profesjonen*. Det forventes noe av en offiser. Han eller hun må vite at det forventes noe av ham eller henne. Offiseren må oppdras til å ta ansvar. Han eller hun må like ansvar. Offiseren må se det som sin rolle å være den som står frem når ingen andre gjør det. Vedkommende må føle og vite at det er ham det kommer an på ingen andre. Det er da man bygger karakter og bygger de personlige egenskapene som skal til for å holde ut på slagfeltet når andre svikter. Utvikling og bevisstgjøring av ansvarsglede er følgelig en vesentlig del av begrepet *generell offiserskompetanse*.

Offiseren skal både kunne ta liv og ofre liv. I slike alvorlige spørsmål blir den militære kodeks viktig. Hærens verdigrunnlag Respekt – Ansvar – Mot sammen med Hærens offiserskodeks ligger som en grunnstein for profesjonsidentiteten. Forståelse for og utvikling av det kulturelle og verdimeslige grunnlaget for *profesjonen* er derfor en vesentlig del av begrepet *generell offiserskompetanse*.

Doktrinen hevder videre at ”Den militære profesjonen har lange tradisjoner [...] tradisjon er en viktig del av vår profesjonsidentitet [...]. Militær kultur og militær historie har en relevant plass med tanke på å definere hvor vi kommer fra, hvorfor vi er det vi er og ikke minst hva vi beveger oss mot. Grunnleggende kunnskap om militær kultur og militær historie er derfor en viktig del av begrepet *generell offiserskompetanse*.”

Doktrinen beskriver også viktigheten av et felles begreps- og definisjonsapparat.

Doktrinen påpeker:

Forsvarets fellesoperative doktrine er således et viktig dokument [...] som et pedagogisk verktøy som bidrar til at offiserskorpset utvikler felles forståelse, felles referanseramme, et felles begrepsapparat og dermed grunnlaget for utviklingen av en felles profesjonskultur.

Et felles fagspråk er følgelig en viktig del av begrepet *generell offiserskompetanse*.

Profesjonsidentitet definerer *generell offiserskompetanse* overordnet i følgende kompetanseområder:

- en iboende ansvars glede
- forståelse for og utvikling av det kulturelle og verdimeslige grunnlaget for *profesjonen*
- grunnleggende kunnskap om militær kultur og militær historie
- et felles begreps- og definisjonsapparat.

Profesjonsorientering

Doktrinen tydeliggjør ”Man *er*, man *jobber* ikke [...] som offiser”. I dette ligger det også et element av forpliktelse og ansvar. Man gir avkall på egen frihet og forplikter seg til offer og ytelse utover det som forventes av samfunnets medlemmer for øvrig. Forpliktelse er gjennomgripende i den forstand at det er en sammenheng mellom dugelighet og forpliktelse, men også gjennom at forpliktelsen binder militære enheter sammen i et forpliktelsesfelleskap overfor samfunnet

De tre stereotypiske offisersrollene, samt at balansen mellom disse varierer mellom de forskjellige profesjonsnivåene er tidligere omtalt. Ettersom KS skal utdanne offiserer med *generell offiserskompetanse*, må alle rollene ivaretas i utdanningen. Imidlertid anses rollen som *troppefører* for å være hovedrollen for operative offiserer.

Kombinasjonen av profesjonalitet og etisk integritet står i et sterkt motsetningsforhold til den generelle samfunnsutviklingen. En utvikling som i større og større grad tenderer mot individualisme, mens den militære profesjonsidentiteten baserer seg på kollektivism, jamfør Moskos sin (Moskos, 1977) I/Y-tese .

Doktrinen fastslår at ”Samfunnet forventer at den som har valgt den militære profesjon vil løse Forsvarets oppgaver på tross av de personlige belastningene [...]. Det å være en del av vårt profesjonsfelleskap innebærer å akseptere alle Forsvarets oppgaver [...]”. I denne

ansvarsdimensjonen ligger det både en plikt og en forventning om ekstraordinær oppofrelse. Den som har valgt den militære profesjon har et tydelig ansvar for å ivareta statens, samfunnets og borgernes sikkerhet.

Doktrinen erklærer som nevnt temmelig kategorisk at ”Man *er*, man jobber ikke som [...]” Videre fastslås det i samme punkt at profesjonsbegrepet utdypes gjennom attributtene *ansvar, identitet, ekspertise* og *verdigrunnlag*, som til sammen utgjør profesjonens *ethos*. Den militære profesjonsutøveren skiller seg fra sivilisten særlig gjennom at det er forventet at han eller hun skal kunne både ofre eget liv og kunne ta andres liv. Doktrinen fastholder derfor videreføringen av tidløse egenskaper eller dygder, som viljestyrke, mot, lojalitet og utholdenhet. Doktrinen er derfor tydelig på at institusjonens og kollektivet går foran individuelle ønsker og behov.

Profesjonsorientering definerer *generell offiserskompetanse* overordnet i følgende kompetanseområder:

- kunne balansere offisersrollene *troppefører, den militære virksomhetsleder* og *den militære teknolog*, med vekt på *troppefører*
- en bevisst tilnærming til ansvarsdimensjonen om ekstraordinær oppofrelse
- en bevissthet knyttet til at institusjonens og kollektivet går foran individuelle ønsker og behov; man *er* offiser.

Vurdering/konklusjon

Drøftingen av faktorene viser at militære basiskapasiteter fortsatt skal danne grunnlaget for offiserens ekspertise. Offisersprofesjonen er av vesen ekstrem. Den dreier seg i ytterste konsekvens om å ta andres liv under betingelser som også innebærer risiko for å miste eget eller eget personell. Utdanning av offiserer handler derfor til syvende og sist om å utdanne mennesker som er i stand til å fungere i strid.

Offiserens generelle kompetanse kan inndeles i de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som setter ham eller henne i stand til å fungere i strid. Dette handler ikke bare om vedkommendes individuelle forutsetninger for å fungere i strid, men først og fremst offiserens evne til å føre avdelinger og lede aktivitet. Dernest er offiserens dugelighet til å støtte overordnede militære sjefer i utøvelsen av sitt virke en viktig funksjon.

Et sentralt premiss for å kunne utøve og utføre offisersfunksjonen er mestring av bærende kunnskaper og ferdigheter innen det emne og fagfelt som offiseren skal virke i. Dette betyr at offiseren som generalist må dekke de påfølgende kompetansene for å fylle begrepet *generell offiserskompetanse*. Begrepet inndeles etter kategoriene *kunnskaper*, *ferdigheter* og *holdninger*.

Kunnskaper:

- grunnleggende innsikt og forståelse innen taktikk og operasjoner
- grunnleggende forståelse for krig og væpnet konflikt
- grunnleggende forståelse militærmaktens rolle, muligheter og begrensninger
- grunnleggende forståelse for relevant våpenteknologi
- grunnleggende politisk og sosiologisk forståelse for militærmakt, politikk og samfunn
- grunnleggende forståelse for militær og folkerettslig etikk og jus
- grunnleggende kunnskap om militær kultur og militær historie.

Ferdigheter:

- evnen og viljen til å føre kommando og utøve lederskap
- kunne balansere offisersrollene troppfører, den militære virksomhetsleder og den militære teknolog, med vekt på troppfører.
- beherske et felles begreps- og definisjonsapparat
- besitte en basal egenferdighet og kunnskap om grunnleggende forhold i eget virkefelt.

Holdninger:

- besitte en iboende ansvarsglede
- forståelse for og utvikling av det kulturelle og verdimeslige grunnlaget for profesjonen
- en bevisst tilnærming til ansvarsdimensjonen om ekstraordinær oppofrelse
- en bevissthet knyttet til at institusjonens og kollektivet går foran individuelle ønsker og behov; man er offiser.

Referanser

- Bakhtin, M.M, 1981 The dialogic imagination: Four essays, M Holmquist,
Ed&Trans: C Emerson, Trans Austin: University of Texas Press
- Bell, A, 1980 Diagnostic Teaching. Provoking discussion, University of
Nottingham
- Bloom, B. S, 1956 Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of
Educational Goals, Handbook 1: Cognitive Domain, David
McKay Company Inc, N.Y
- Biggs, J, 1996 Enhancing teaching through constructive alignment, Higher
Education, 32(3)
- Bomann-Larsen, L, 2011 FoU-strategi, høstsemesteret 2011 og videre,
Anbefalinger/innspill fra forskningskoordinator til
seksjonene/skoleledelsen, Uregistrert notat, Krigsskolen, Oslo
- Bomann-Larsen, L, 2012 Hvordan legge til rette for FoU ved Krigsskolen – på kort og
lang sikt? Oppsummering av hovedpunkter, Uregistrert notat,
Krigsskolen,Oslo
- Bransford, J.D, 2000 How people learn, National Academy Press, Washington
- Brown, A.L,
Cocking, R.R
- Bråthen, K, 2011 Problemnotat om kvalitetssikringssystemet på Krigsskolen, KS
Internt Notat nr 9/2011
- Daltveit, E, 2010,
Geiner, J. F
Ydstebø, P Trender i militære operasjoner, Forsvarets forskningsinstitutt,
Kjeller

- Danielsen, T, 2011
Skaug, R
Kadetter som reflekterte praktikere – om å skrive for å lære, KS Internt Notat nr 7/2011, Krigsskolen, Oslo
- Dewey, J, 1938
Experience and Education, Kappa Delta Pi, New York
- Ellefsen, D, 2011
Spesialisering av generalisten, Notat ref 2011/000204-017/FORSVARET/006, Krigsskolen, Oslo
- Enstad, K, 2012
Uregistrert notat til Krigsskolens Studieplangruppe, Krigsskolen, Oslo
- Farnes, N, 1976
An educational Technologist looks at Student-Centered Learning, British Journal of Education Technology, vol 7, issue 1
- Forsvarsdep. , 2009
Evne til innsats, Forsvarsdepartementet, Oslo
- Gamperiene, M, 2010
Krigsskolestudentenes motivasjon for utdanningsvalg og yrke, oppdragsrapport fra Arbeidsforskningsinstituttet til Krigsskolen, Oslo
- Gates, R.M, 2011
Speech at United States Military Academy (West Point, NY), lokalisert 1503.2011, på <http://www.defence.gov/speeches/speech.aspx?speechid=1539>
- Grimen, H, 2008
Profesjon og kunnskap, I : Molander & Terum (red): Profesjonsstudier, Universitetsforlaget, Oslo
- Halsne, S, 2011
Offiserer for fremtiden – profesjonsutfordring og kompetanse, KS Internt Notat nr 2/2011, Krigsskolen, Oslo
- Haugdal, B.K, 2012
Om utvikling av nytt kvalitetssikringssystem for Krigsskolen, uregistrert notat datert 2012-11-30, Krigsskolen, Oslo

- Heen, H, Wathne, C, 2006 Noen refleksjoner etter et høstsemester på Krigsskolen, arbeidsnotat fra AFI's følgeforskning ved Krigsskolen, Arbeidsforskningsinstituttet, Oslo
- Heen, H, 2006 Skoleutvikling i en militær kontekst – noen refleksjoner etter et år ved Krigsskolen, sluttrapportering fra AFI's følgeforskning ved Krigsskolen, Arbeidsforskningsinstituttet, Oslo
- Helleberg, F.O, 2011 Offiserens rolle(r), Notat datert 2011-08-29, Krigsskolen, Oslo
- Hiim,H, Hippe,E, 2001 Undervisningsplanlegging for yrkeslærere, Gyldendal, Akademisk
- Hokstad, S. A, 2011 En klargjøring av hva Krigsskolen legger i begrepet generell offiserskompetanse, KS Internt Notat nr8/2011, Krigsskolen, Oslo
- Holmøy, R. E, 2011 Betenkning og analyse av en yrkesdidaktisk tilnærming I utviklingen av Krigsskole-utdanningen, KS Internt Notat Nr 6/2011
- Holmøy, R. E, 2012 Yrkesdidaktikk og Profesjonsutdanning, Uniped, 35, 1/2012
- HQ, Department of the Army, 2012 ADRP 6-0 Mission Command, Army Doctrine Reference Publication, No 6.0, Washington DC
- Huntington, S, 1957 The Soldier and the State: The theory of Politics of Civil – Military relations, The Belknap Press of Haward University Press, Cambridge, Massachusetts
- Haaland, T. L, 2008 Small Forces with a Global Outreach – role perception in the Norwegian Armed Forces, University of Oslo, Oslo

- Igland, F, 2011 En strategisk analyse av de respektive selskap, EMBA i strategisk ledelse, Norges handelshøyskole, Bergen
- Janowitz, M, 1960 The Professional Soldier – a social and political portrait, Free Press of Glencoe, Glencoe
- Jensen, A.L, 2012 Krigsskolens lederutviklingskonsept, uregistrert power point presentasjon, Krigsskolen, Oslo
- Krigsskolen Fra godt sagt til godt gjort, Krigsskolen, Oslo
- Krigsskolen, 2009 Strategi for Krigsskolen 2009 – 2012, Krigsskolen, Oslo
- Krigsskolen, 2009 Lederutvikling i Hæren. Krigsskolens program for lederutvikling. Emneplan for ledelsesfaget ved Krigsskolen, Krigsskolen, Oslo
- Krigsskolen, 2009 Plan for lederutvikling, PLU 2009, iverksatt 1 januar 2010, Krigsskolen, Oslo
- Krigsskolen, 2009 Krigsskolens kompetansepolitikk, Stående ordre Krigsskolen (SOKS), Krigsskolen, Oslo
- Krigsskolen, 2011 Studiehåndbok 2011 – 2012, Bachelor i militære studier, ledelse og landmakt, Krigsskolen, Oslo
- Krigsskolen, 2011 Profesjonsutdanning med relevans og kvalitet, notat etter strategisamling 05.01.2011, med svar fra kadettavdelingen, seksjon for lederskap, seksjon for ingeniørfag og stab, Krigsskolen, Oslo
- Krigsskolen, 2012 Studiehåndbok for studieprogram *Bachelor i militære studier – ledelse og landmakt* 2012 – 13, Oslo

- Kristiansen, S.T, 2010 Praktisk kunnskap som Krigsskolens forskningsfelt, uregistret e-mail som bidrag til diskusjon om et Hærens senter for praktisk kunnskap ved Krigsskolen, Krigsskolen, Oslo
- Kristiansen, S-T, 2012 Krigsskolen som arena for profesjonsfaglig utvikling, KS Internt Berle, E Notat nr 1/2012
- Kunnskapsdepartementet, 2005 Universitets- og høyskoleloven, kapittel 2, Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet, 2009 Kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning, brev av 20 mars
- Kunnskapsdepartementet, 2011 Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR), Høringsforslag
- Langfeldt, L, Røste, R, 2009 Tverrfaglighet i Norges forskningsråd, NIFU STEP Rapport 3, Oslo
- Lemke, J.L, 1990 Talking science. Language, learning and values, Norwood, Ablex, New Jersey
- Løgstrup, K. E, 1977 Fra foredraget Ideologi som fristelse, gjengitt i boken Solidaritet og Kærlighed, Gyldendal, 1993, København
- Ministry of Defence, 2010 JDP 04, Understanding, Swindon, UK
- Melander A, 2008 Profesjonsstudier, Universitetsforlaget, Oslo
Terum,L.I
- Moskos, C, 1977 From Institution to Occupation, Trends in Military Organization, Armed Forces & Society, vol 4, no 1

- Nesse, P, H, 2009 Simulert lederutvikling, Masteroppgave i praktisk kunnskap, Senter for praktisk kunnskap, Profesjonshøgskolen, Universitetet i Nordland, Bodø
- NOKUT, 2007 Evaluering av system for kvalitetssikring av utdanningen ved Krigsskolen, NOKUT, Oslo
- NOKUT, 2011 NOKUT tilsynsrapport, Forsvarets høgskole, Evaluering av system for kvalitetssikring av utdanningen, NOKUT, Oslo
- Opperud, A, 2011 Strategiprosess ved Krigsskolen, notat til Hærstaben, ref 2011/000204 – 001/FORSVARET/006
- Opperud, A, 2011 Føringer for del II av Krigsskolens interne strategiprosess, datert 2011-05-12, Krigsskolen, Oslo
- Opperud, A, 2011 Krigsskolens interne strategiprosess del III – beslutninger og føringer for det videre arbeidet, ref 2011/2011000204-18/FORSVARET, Krigsskolen, Oslo
- Piaget, J, 1978 Success and Understanding, Cambridge, MA: Harvard University Press
- Rønnfeldt, C, 2007 Research and Development, Policy paper, Krigsskolen, Oslo
- Samsing, Helle, 2010 En offiser og en gentleman – en studie av militær lederutvikling i et dannelsesperspektiv, Masteroppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO, Oslo
- Schön, D. A, 1983 The Reflective Practitioner, Basic Books
- Skaug, R, 2010 Uregistrert notat til alle seksjonssjefer fra dekanen om utdanningens forskningsbasering, Krigsskolen, Oslo

- Skaug, R, 2010 Hvordan kan Krigsskolen bidra til å utvikle offiserer som sakkyndige i egen profesjon, KS Fagrapport nr2/2010
- Skaug, R, 2011 Uregistrert sakspapir til Krigsskolens Fagplangruppe og Studieplangruppe fra dekanen vedrørende forslag til kvalifikasjonsrammeverk, Studieplangruppemøte 12.12.2011, Krigsskolen, Oslo
- Skauge, T, 2012 Etikkens plass i profesjonsutdanningen, Etikkdagene 23 og 24 mars 2012, Profesjonsetisk nettverk, Bergen
- Smith, R, 2005 The Utility of Force: The Art of War in the Modern World, Vintage Books, N.Y
- Sund, G.H, 2010 Forholdet mellom vurdering av faglig arbeid og yrkeskompetanse, Høgskolen i Akershus, Lærerstemnet 2010
- Sund, G. H, 2011 Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner, (KIP), Høgskolen i Akershus
- Sødergren, H, 2012 Om offisersidealet, sosialisering og mangfold, KS fagrapport Nr 1/2012, Krigsskolen Oslo
- Tiller,T,1986 Det didaktiske møte, Praxis Forlag
- Universitets - & høyskolerådet, 2010 Utdanning + FoU = Sant, Rapport fra arbeidsgruppe nedsatt av U&H – rådet, Oslo
- Updike, J, 2012 Always looking, A.A Knopf, N.Y
- Vygotsky, L.S, 1978 Mind in Society: The Development of the Higher Psychological Process, Cambridge, MA: The Harward University Press

Wenger, E, 1998

Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity,
Cambridge University Press, UK

ISBN

978-82-93091-18-9 (trykt)

978-82-93091-17-2 (PDF)

ISSN

1890-0542