



## Krigsskolens relevans?

Temanotat om Krigsskolens arbeid med yrkesrelevans i lys av sentrale endringer i forsvarssektoren (TYR)



Tone Cecilie Carlsten  
Reidar Skaug  
Berit Kristin Haugdal

Arbeidsnotat 2016:6

**NIFU**



**FORSVARET**  
KRIGSSKOLEN



# Krigsskolens relevans?

Temanotat om Krigsskolens arbeid med yrkesrelevans i lys av sentrale endringer i forsvarssektoren (TYR)

Tone Cecilie Carlsten  
Reidar Skaug  
Berit Kristin Haugdal

Arbeidsnotat 2016:6

Arbeidsnotat 2016:6

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)  
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 12820670

Oppdragsgiver Krigsskolen  
Adresse Utfartsveien 2, 0593 Oslo

Foto Forsvarets mediearkiv

ISBN ISBN 978-82-327-0195-7  
ISSN 1892-2597 (online)

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)

---

# Forord

En strukturreform har over tid vært signalisert for utdanningssystemet i forsvarssektoren. Langtidsplanen som ble lansert 17. juni 2016 bekreftet forslaget om å samle Forsvarets seks høyskoler i én nyopprettet driftsenhet. Regjeringen understreker at ett helhetlig system skal innrettes for å levere en militær utdanning med høyere grad av relevans enn i dag.

Våren 2016 inviterte Krigsskolen Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) til et samarbeid. Samarbeidet skulle på den ene siden føre til en intern gjennomgang av hvordan Krigsskolen har arbeidet med å kvalitetssikre utdanningens relevans de siste ti år. Arbeidet skulle også ha et mer eksplorerende og handlingsorientert formål. Sentrale punkter fra samarbeidet presenteres i dette notatet. I lys av de sentrale endringer Krigsskolen står overfor er arbeidsnotatet ment å være en veileder i det videre arbeidet med å sikre en relevant militær lederutdanning for Hæren og Forsvaret.

Dekan Reidar Skaug og kvalitetsleder ved Krigsskolen Berit Kristin Haugdal har vært initiativtakere til arbeidet. Forsker Tone Cecilie Carlsten fra NIFU har vært prosjektleder for oppdraget. Forskere Per Olaf Aamodt og Elisabeth Hovdhaugen ved NIFU har gitt nyttige innspill og vurderinger. Sjef Krigsskolen oberst Ingrid Margrethe Gjerde har også gitt gode kommentarer til arbeidet. Vi takker Krigsskolen for oppdraget og et meningsfylt samarbeid, og håper notatet vil vise seg relevant for det videre kvalitetsarbeidet i Hærens lederutdanning.

Oslo, 4. august 2016

Sveinung Skule  
Direktør NIFU

Roger André Federici  
Forskningsleder NIFU



# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>7</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>9</b>
1.1 Kvalitet, relevans og strategi i høyere utdanning .....	10
1.2 Problemstillinger, datagrunnlag og metode.....	11
1.3 Begrensninger.....	12
1.4 Disposisjon.....	12
<b>2 Krigsskolen – nye utfordringer til relevans</b> .....	<b>14</b>
2.1 Krigsskolens pedagogiske tilbud .....	15
2.2 Krigsskolens kvalitetskultur .....	18
2.3 Krigsskolens samfunnsrelevans .....	19
2.4 Nye utfordringer knyttet til utdanningens relevans .....	20
2.4.1 Den første utfordringen: Ny organisering .....	21
2.4.2 Den andre utfordringen: Nye studietilbud.....	22
2.4.3 Den tredje utfordringen: Nye kompetansebehov .....	23
2.5 Oppsummering.....	24
<b>3 Hva er relevans?</b> .....	<b>25</b>
3.1 Akademisering .....	25
3.2 Kvalitet og relevans i policyutvikling.....	26
3.3 Kvalitet og relevans i institusjonsledelse.....	27
3.4 Kvalitet og relevans i lovregulering .....	28
3.5 Kvalitet og relevans i kvalifikasjonsrammeverk .....	28
3.6 Kvalitet og relevans i utdanningsforskning.....	29
3.7 Kvalitet og relevans – en pedagogisk tilnærming .....	31
3.7.1 «Relevanstesten» .....	31
3.7.2 Input-indikatorer .....	32
3.7.3 Prosess-indikatorer .....	33
3.7.4 Output-indikatorer .....	33
3.8 Oppsummering.....	34
<b>4 Relevans i strategisk utdanningsledelse</b> .....	<b>35</b>
4.1 Rammer for Krigsskolens strategiske arbeid med relevans .....	35
4.2 Kvalitetssikring av relevans .....	37
4.3 «Relevanstest for utdanningsledere» .....	38
4.3.1 Input-utfordringer.....	38
4.3.2 Prosess-utfordringer.....	40
4.3.3 Output-utfordringer.....	41
4.4 Oppsummering.....	42
<b>5 Relevans i planlegging av undervisning</b> .....	<b>43</b>
5.1 Rammer for relevant undervisning.....	43
5.2 «Relevanstest for undervisningsansvarlige».....	44
5.2.1 Input-utfordringer.....	44
5.2.2 Prosess-utfordringer.....	46
5.2.3 Output-utfordringer.....	48
5.3 Oppsummering.....	49
<b>6 Oppsummering og refleksjoner</b> .....	<b>50</b>
<b>Referanser</b> .....	<b>53</b>





# Sammendrag

Krigsskolen står høsten 2016 overfor sentrale utfordringer som utfordrer deres egen forståelse av skolens relevans: Sammenslåing med de andre av Forsvarets høyskoler, en ny personellordning og et hittil uavklart kompetansebehov.

Selv om Hæren og Krigsskolen historisk sett har stått overfor gjentatte utfordringer ved å sikre relevant utdanning, er det utfordringer som er nye i tiden fremover. Som etatsutdanning har det vært kort avstand mellom utdanning og utøvelse av yrket i Hæren og i Forsvaret forøvrig. Relevans har derfor blitt et begrep som forstås mer eller mindre intuitivt.

Med de nye utfordringene er Krigsskolen nå utfordret av en strukturendring og en akademisering av profesjonen som vi ikke tidligere har sett på samme måte. Det stiller nye krav til å håndtere endring av relevansforståelsen av skolens rolle som kulturbærer, og av lederutdanningens funksjon som samfunnsansvar.

Våren 2016 inviterte Krigsskolen Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) til et samarbeid for å se nærmere på disse utfordringene knyttet til utdanningens relevans. Målet var å undersøke hva en relevant utdanning og en relevant Krigsskole kan bety i den kommende tiden.

Samarbeidet skulle på den ene siden føre til en intern gjennomgang av hvordan Krigsskolen har arbeidet med å kvalitetssikre utdanningens relevans de siste ti år. Arbeidet skulle også ha et mer eksplorerende og handlingsorientert formål for å legge grunnlag for strategisk og pedagogisk arbeid høsten 2016.

Arbeidet bygger på analyser av dokumenter, intervjuer, observasjoner og spørreskjemaundersøkelser produsert av Krigsskolen og analysert av NIFU. Notatet er ment å fungere som en veileder i Krigsskolens videre arbeid med å sikre en relevant militær lederutdanning. Det dreier seg både om ansvaret for å tilby relevant og meningsfull undervisning for kadettene – det vi kaller *kvalitet i utdanning* i dette notatet – og ansvaret for å gjennomføre systematiske relevansanalyser i strategisk utviklingsarbeid – noe vi omtaler som arbeid med *kvalitet av utdanning*.

Vi argumenter gjennomgående for at det er viktig å utfordre sin egen forståelse av hva relevant utdanning er og hva det kan være i møte med nye utfordringer. Å håndtere uforutsette situasjoner krever kompetanse til å håndtere endringer i ulike aktørers forståelse av relevans. Som en veileder for hvordan man kan utvikle slik kompetanse presenterer vi en «relevanstest» i dette notatet. Vi gir eksempler på hvordan relevanstesten kan brukes innen utdanningsledelse og i undervisningsplanlegging.

I Krigsskolens videre arbeid med å utvikle yrkesrelevans foreslår vi følgende punkter:

- Innen ledelse og styring: Dette arbeidsnotatet kan brukes som grunnlag for diskusjoner om relevans mellom skoleledelse og faglige ansatte. Et mål kan være å identifisere ett eller to satsingsområder der man kan arbeide aktivt med å øke kvalitet og relevans av utdanningstilbudet i lys av endringer i forsvarssektoren. Arbeidet skal relateres til relevant kunnskapsgrunnlag, eventuelt være et grunnlag for å identifisere nødvendige FoU-områder og tilknyttede rekrutteringsbehov dersom dette mangler.
- Innen undervisning: Ledelsen kan sørge for at relevanstesten gjennomføres som en ståstedsanalyse. Det vil si at den vil fungere som et verktøy for refleksjon i kollegiet, og som en prosessorientert veileder for arbeid med endring i undervisningssammenheng. Testen er et bidrag til et kunnskapsgrunnlag, der relevans er mangefasettert og sett i sammenheng med de uforutsette betingelser kadetter vil stå overfor i de kommende år. Arbeidet skal følge Krigsskolens strategiske plan, og det skal utvikles plan for klare prioriteringer (jf. punktet over).
- Innen samarbeid med kadetter: Kadetter kan involveres i arbeidet med relevanstesten på undervisningsnivå. Et videre mål kan være å involvere kadetter i forskningsgrupper som arbeider med både grensespesifikke og fellesoperative problemstillinger.

Selv om arbeidsnotatet presenterer eksempler på arbeid med relevans ved Krigsskolen, er denne type arbeid relevant for alle høyere utdanningsinstitusjoner.

Det overordnede målet med samarbeidet mellom NIFU og Krigsskolen våren 2016 har derfor vært å utvikle et grunnlag som kan stimulere til en utvidet forståelse av relevansbegrepet hos samtlige lesere – både militære og sivile.

# 1 Innledning

*En strategi er et system av improvisasjoner;  
den er mer enn kunnskap, den er kunnskap i møte med det levde liv;  
den er videreutviklingen av en idé i møter med uforutsette situasjoner;  
den er kunsten å handle under de mest krevende betingelser.*

(Moltke 1871, egen oversettelse)

Det snakkes mye om relevans i utdanningssammenheng. Men hva er egentlig relevans? Handler relevant utdanning om kunnskap i møte med det levde liv, slik sitatet over peker på - eller kan relevant utdanning også handle om noe mer enn overlappende møter mellom teori og praksis? Hvorfor er relevans en viktig del av strategisk utdanningsledelse? Hvordan kan man arbeide for å styrke studenters opplevelse av relevant undervisning?

Dette arbeidsnotatet gir noen mulige svar på disse spørsmålene. Utgangspunktet for notatet har vært et samarbeid mellom NIFU og Krigsskolen våren 2016. Vi har studert hvordan Krigsskolen har arbeidet med å finne og skape samsvar mellom studietilbud og Hærens behov for kompetanse de siste ti år, det vil si fra tidspunktet for akkreditering og frem til i dag. Arbeidet med å finne dette samsvaret mellom utdanningstilbud og arbeidslivsbehov fungerer derfor som en ramme for å besvare de grunnleggende spørsmålene over. Spørsmålene er grunnleggende i den forstand at de gjelder for alle institusjoner som tilbyr høyere utdanning.

Likevel har arbeidsnotatet et mål om å presentere noen problemstillinger som er spesielt rettet mot Krigsskolens videre utvikling i lys av sentrale endringer i forsvarssektoren. Eksempelene i notatet vil derfor bære preg av dette. Notatet skal gi et grunnlag for refleksjon og for videre beslutninger ved Krigsskolen, og er altså ingen formell evaluering av utdanningen som sådan. Vi presenterer ikke noen resultater som sier om utdanningen er relevant eller ikke. Målet har vært å studere Krigsskolens kvalitetssikring av arbeid med relevans, og presentere dette notatet som en veileder – et arbeidsredskap – for videre arbeid med å innrette en relevant militær lederutdanning for Hæren og Forsvaret.

Målgruppen er i første rekke alle som er ansatte i lederstillinger og faglige stillinger ved Krigsskolen. Vi mener også at notatet kan leses av kadetter som er i sitt siste år ved Krigsskolen. De kan gjerne inviteres inn i diskusjon om ulike spørsmål om relevans av Krigsskolens utdanning. Kadettenes refleksjoner og vurderinger av skolens relevans vil være nyttig i kommende strategisk arbeid for å utvikle skolens tilbud. En videre målgruppe er såkalte stakeholders, det vil si interne og eksterne aktører som står i et direkte interesseforhold til Krigsskolens virksomhet. Dette kan være alt fra ansatte i Forsvarsdepartementet (FD) til medlemmer i Krigsskolens venner (KSV). Målet er å stimulere til en utvidet forståelse av relevansbegrepet hos samtlige lesere – både militære og sivile.

## 1.1 Kvalitet, relevans og strategi i høyere utdanning

På forsiden av dette arbeidsnotatet ser vi tre av Krigsskolens kadetter ved et modellbord. De er i ferd med å kvalitetssikre en strategi i forbindelse med en skoleøvelse. Bildet kan sies å illustrere relevans av Krigsskolens lederopplæring i plan- og beslutningsprosesser i et kortsiktig perspektiv: Det vil si for en gitt øvelse i nær tid og under kontrollerte betingelser. For at kadettene utdanning skal oppleves relevant må de tilegne seg kunnskap og verktøy. Dette muliggjør konkrete analyser av utfordringsbildet og vurdering av ulike handlemåter. I en slik planleggings situasjon får kadettene se relevans av Krigsskolens utdanningsmål i praksis. Utdanningen gir dem mulighet til å løse oppdrag gjennom gode og rutinemessige forberedelser. Utdanningen oppleves relevant fordi den oppleves som å ha betydning for en konkret situasjon. Dermed oppleves den som meningsfull, og den oppleves som å ha høy kvalitet. Relevans er altså en del av det vi forstår som *kvalitet i utdanningen*.

Samtidig utdannes disse fremtidens ledere i Hæren i et lengre perspektiv. De utdannes ikke for å bli kopier av sine overordnede i slike gitte øvingssituasjoner. De utdannes og dannes for å håndtere kommende situasjoner verken de eller deres instruktører kjenner. De utdannes for det uforutsette – for kunsten å handle under «de mest krevende betingelser», som den tyske feltmarskalk Moltke presiserte i sitatet vi innledet med. Her kreves naturligvis rutiner og planlegging. Samtidig kreves et helhetlig fokus på robusthet og karakterutvikling (Boe 2015). Utdanningen skal bevisstgjøre et verdigrunnlag for offiserer som på lengre sikt skal takle å lede i hele konfliktspektret (Danielsen og Skaug 2010).

Når kadettene i senere tjeneste tenker tilbake på situasjonen ved modellbordet, vil den kortsiktige relevansen de da opplevde kanskje erfares som irrelevant for den konteksten de nå befinner seg i. Kanskje er teknologien utviklet slik at det er andre rutiner for beslutningsmønstre som dominerer. Kanskje er de i andre landskap med andre samfunnsstrukturer, som igjen krever helt nye måter å planlegge operasjoner på.

Vi vet at opplevelse av hva som kan være meningsfylt for oss er i stadig endring. Slik er det også innen et fagfelt, innenfor en arbeidsplass og innen et samfunn. Å forstå hva som er relevant på lang sikt er ikke bare en vurdering av tidligere erfaring og nåværende inntrykk. Å arbeide fremtidsrettet krever analytisk arbeid, og det krever ulike utrednings- og forskningstilnærminger.

Utdanning som skal være relevant over tid og noe uavhengig av kontekst krever også strategisk arbeid. I dette perspektivet kan vi snakke om å forstå relevans som *kvalitet av utdanningen*. Utdanningen skal legge grunnlag for noe som oppleves relevant utover det umiddelbare, slik at kadettene er i stand til å videreutvikle en idé i møter med uforutsette situasjoner, slik Moltke påpeker.

Relevans belyses altså som to perspektiver i dette arbeidsnotatet. Begge ser relevans som en del av arbeid med å utvikle kvalitet i høyere utdanning. Med uttrykket *kvalitet i utdanningen* ser vi nærmere på hvordan man kan arbeide for å utvikle relevans som meningsfull undervisning. I den sammenheng er det instruktører og lærere som er ansvarlige for utviklingsarbeid som et prosessmål.

Når det gjelder det vi omtalte over som *kvalitet av utdanningen* så er det snakk om hvordan systematiske analyser av relevans kan inngå i et strategisk arbeid med å utvikle skolens utdanning som helhet. Å vurdere relevant utdanning som resultatmål er et ledelsesansvar. I Figur 1.1 setter vi dette opp skjematisk.



**Figur 1.1 To perspektiver på relevans som brukes i arbeidsnotat 2016:6 (Carlsten m.fl. 2016).**

Det er viktig å legge til at vi mener studenter, eller kadetter som det heter ved krigsskolene, selv har et ansvar for at undervisningen skal oppleves relevant for dem. Dette står også nedfelt i studiehåndboken (f.eks. Krigsskolen 2015a). Kadettene har et ansvar for å gjøre utdanningen og sin faglige utvikling meningsfull utfra deres egne forutsetninger. Det bidrar de blant annet til ved å bruke kanaler for tilbakemelding til instruktører, lærere og skoleledelse, eksempelvis gjennom semestervise spørreundersøkelser. I tillegg er det en del av deres utvikling som kadetter å finne egnede måter å aktivere sine erfaringer og sin forhåndskunnskap på i møte med nye situasjoner. På denne måten dannes nye og meningsfulle forbindelseslinjer mellom teori og praksis. Dette ansvaret synliggjøres blant annet i aktiv deltagelse i muntlige og skriftlige aktiviteter i løpet av utdannelsen.

Kadettene har dette ansvaret for *kvalitet i læring* både når det gjelder deres egen læring og når det gjelder den kollektive læringen. Når vi likevel ikke fremhever kadettene ansvar i dette arbeidsnotatet, er det fordi vi her konsentrerer oss om de som står juridisk formelt og profesjonelt ansvarlig for at utdanningen ved Krigsskolen leveres med høy kvalitet og relevans – skoleledelsen og de faglige ansatte.

## 1.2 Problemstillinger, datagrunnlag og metode

Dette arbeidsnotatet er resultatet av et samarbeid mellom Krigsskolen og NIFU i en to-måneders periode våren 2016. Gitt denne tidsrammen, samt målet om å arbeide eksplorative i en tid preget av uavklarte politiske signaler, har ikke oppdraget hvilt på klare problemstillinger for vurdering eller evaluering av prosesser eller resultatmål. Isteden har formålet vært å se nærmere på hvordan Krigsskolen har arbeidet med å kvalitetssikre utdanningens relevans de siste ti år, fra akkreditering og frem til i dag, samt å komme frem til en mulig veileder – et arbeidsredskap – for det videre arbeidet med å sikre relevans i en tid som vil bli preget av omstilling både for Krigsskolen og Forsvarets utdanningssystem som helhet.

I arbeidet med dette arbeidsnotatet har vi gjennomgått og benyttet oss av et utvalg av følgende datagrunnlag:

- Kvalitetssikringsdokumenter: Ugraderte dokumenter fra Krigsskolens database for kvalitetssikring, eksempelvis kvalitetsrapporter, studiehåndbøker, faglige evalueringer og referater fra møter hentet fra perioden 2006-2016.

- Policydokumenter: Relevante dokumenter fra Forsvarsdepartementet og Kunnskapsdepartementet hentet fra perioden 2006-2016.
- Litteraturgjennomgang: Relevant forsknings- og evalueringslitteratur om kvalitet og relevans i høyere utdanning i Norge og internasjonalt hentet fra perioden 2006-2016.
- Spørreundersøkelse: Data fra Krigsskolens obligatoriske spørreundersøkelser til kadettkull fra 2013-2016.
- Deltagende observasjon: Deltagelse på kadetters evaluering av utdanningen våren 2016.

Tematisk tekstanalyse, en kvalitativ forskningsmetode, ble valgt for å få innsikt i formaliserte sammenhenger mellom Forsvarets, Hærens og Krigsskolens pågående arbeid med å sikre relevans av lederutdanningen. Analyser av spørreundersøkelsene, en kvantitativ forskningsmetode, ble benyttet for å få sammenlignbare oversikter over kadettes vurdering av relevans og kvalitet av egen utdanning innenfor et kull over tid og mellom kull. Deltagende observasjon, en kvalitativ forskningsmetode, ble benyttet for å få mer innsikt i diskusjoner om kvalitet og relevans blant kadetter, faglige ansatte og skoleledelse. Til sammen komplementerte metodene hverandre i form av langsiktig og kortsiktige vurderinger av Krigsskolens yrkesrelevans. Gitt arbeidsnotatets format vil ikke alle kildene synliggjøres i like stor grad.

### 1.3 Begrensninger

Arbeidsnotatets begrensninger er relatert til en forholdsvis kort tids- og ressursramme. Data-grunnlaget i prosjektet er også noe begrenset i forhold til hvordan man ville gått frem i for eksempel en formell evaluering av ledelsesstrategier, undervisningsprosesser eller resultatmål av utdanningen. Dokumenter som er gradert, og som kunne gitt viktig innsikt i en del aspekter ved Krigsskolens yrkesrelevans, har naturlig nok ikke vært benyttet i dette offentlige arbeidet. Spørreundersøkelser og observasjoner som inngår i datagrunnlaget er heller ikke designet med tanke på forskning. I lys av arbeidsnotatets formål og omfang må imidlertid datagrunnlaget måtte sies å danne et gyldig grunnlag for analysene og refleksjonene som fremkommer.

### 1.4 Disposisjon

Notatet er organisert på følgende måte:

I kapittel 2 presenterer vi noen relevante fakta om dagens pedagogiske tilbud ved Krigsskolen, og beskriver tre sentrale utfordringer skolen står overfor som er knyttet til arbeid med relevans.

I kapittel 3 bruker vi forskningslitteratur for å ramme inn relevans som fenomen i utvikling av høyere utdanning generelt. I dette kapitlet viser vi også bakgrunnen for selve arbeidsredskapet som gjentas for ulike målgrupper i kapitlene 4 og 5.

I kapittel 4 presenterer vi våre refleksjoner i forhold til å arbeide med å utvikle relevans i strategisk skoleledelse som *kvalitet av utdanning*. I dette kapitlet finnes veilederen «Relevanstest for utdanningsledere». Dette er ikke en foreskrivende oppskrift, men et utgangspunkt for helhetlig refleksjon over å arbeide strategisk med utdanningsledelse i en tid preget av omstilling.

I kapittel 5 presenteres våre refleksjoner om hvordan instruktører og lærere kan jobbe med å utvikle relevans i planlegging av undervisning som *kvalitet i utdanning*. Her presenteres også veilederen «Relevanstest for undervisningsansvarlige». Denne veilederen skal heller ikke leses som en oppskrift, men som et utgangspunkt for individuelle refleksjoner og kollektive diskusjoner. Diskusjonene bør ha som mål å bidra til en felles forståelse, en felles referanseramme og et felles begrepsapparat om pedagogiske prioriteringer knyttet til ansvaret for å tilby en relevant utdanning.

En felles kunnskapsbasert forståelse av *spørsmål* om relevante arbeidsmåter, mål og innhold i undervisning på tvers av emner og faglige grenser er viktig i utviklingen av den militære profesjonen. På denne måten kan man sørge for at kadetter ikke møter en skole som gir statiske svar, men som

bevisst arbeider med å utvikle og utvide premissene for relevant utdanning både på kort og lang sikt. Målet med «testene» er dermed å sette i gang noen refleksjoner og diskusjoner i lys av signaliserte endringer i langtidsplanen for forsvarssektoren, som gjelder spesielt for Forsvarets høyskoler. De samme refleksjoner og diskusjoner vil også måtte forholde seg til langtidsplanen for forskning og høyere utdanning som gjelder for alle høyere utdanningsinstitusjoner i Norge - Krigsskolen inkludert.

Arbeidsnotatet oppsummeres i kapittel 6. Her presenteres også anbefalinger om videre arbeid.

## 2 Krigsskolen – nye utfordringer til relevans

*Jeg er villig til å kjempe for Norge og våre felles verdier.  
Som offiser går jeg foran.  
Jeg er som leder betrodd de ytterste maktmidlene samfunnet rår over.  
Jeg kan komme i situasjoner der jeg er nødt til å ta liv.  
Mine beslutninger kan også føre til at jeg må ofre liv, mitt eget eller andres.  
Jeg vil streve etter ære for min avdeling,  
og skal i all min framferd strekke meg etter å være  
modig, handlekraftig, dyktig, omsorgsfull og lojal*  
Hærens offiserskodeks (Hærstaben 2004)

Relevans har som språkfilosofisk begrep sin opprinnelse i det latinske «å høyne» eller «å løfte». Krigsskolen har lange tradisjoner for å løfte utdanningen fra ett nivå til et neste i møte med nye sikkerhetspolitiske situasjoner. Som etatsutdanning har det vært kort avstand mellom utdanning og utøvelse av yrket. Relevans har derfor blitt et begrep som forstås mer eller mindre intuitivt. Begrepet forekommer hyppig både i dagligtale, i strategiske langtidsplaner og i kontekstnære utdanningsplaner slik som i Krigsskolens studiehåndbok for 2015-2016:

*Krigsskolen er en militær høyskole og Hans Majestet Kongens livavdeling. Skolen er 265 år gammel og landets eldste høyskole. Samtidig driver vi kontinuerlig utvikling, for å sikre at utdanningen er relevant i forhold til Hærens behov for fremtidens ledere. Krigsskolen er selve fundamentet i profesjonsutdanningen i Hæren (Krigsskolen 2015a, s. 5).*

Siden 1750 har skolen drevet lederutdanning i Hæren og Forsvaret. Fra å utdannes og trenes til å forsvare Norges territorium i Krigsskolens første 200 år, er norske styrker nå også deltagende i strid i flere internasjonale operasjoner. De siste 60 år har nyutdannede kadetter fra Krigsskolen deltatt sammen med andre norske soldater i 100 internasjonale operasjoner i over 40 land fordelt på fire verdensdeler. Offisersutdannelsen har altså møtt ulike utfordringer og ulike krav til å fremstå som relevant for oppdragene.

Fra 2004 preges Hærens offiserskodeks av dette skiftet i relevansforståelse for de uteksaminerte offiserene fra Krigsskolen. Offiserskodeksen er innrettet for innsatsforsvaret og offiserenes deltagelse i strid. Spørsmålene om hva som skal prioriteres som relevant i undervisningen, hvorfor utdannelsen skal fremstå som relevant, og for hvem man innretter relevans i retorikk og praksis har man måtte besvare på nye premisser etter den kalde krigen. Krigsskolens arbeid med å utvikle studier som skal «være relevante» har alltid stått i nær sammenheng med Forsvaret som forvalter av militær makt i ulike politiske situasjoner.



Etter hvert som det militære utdanningssystemet har nærmet seg det sivile universitets- og høyskolesystemet, har det blitt stilt andre krav til arbeid med systematikk og legitimering av hva «relevant utdanning» er og bør være. Det kan på den ene side bety at avstanden mellom utdanning og utøvelse øker i seg selv, ved at utdannelsen blir slikt fra yrkesutøvelsen på nye måter. Dette stiller nye krav til de som underviser om å arbeide systematisk med *kvalitet i utdanningen*. De skal sørge for at kadettene opplever en relevant og meningsfull undervisning, når sammenhenger mellom teori og praksis ikke er direkte åpenbar (jf. Figur 1.1).

En delvis strukturendring i form av synkronisering mellom de sivile og militære utdanningssystemer stiller også formelle krav til kvalitetssikring av utdannelsen. Her er spørsmålet om det er utviklet gode formaliserte måter å undersøke Hærens kompetansebehov. Kvalitetssikringen skal inkludere resultatmål som kan gjenspeiles i endringer i kompetansebehov ved landmaktens avdelinger. Dette stiller krav til de som leder utdanningen om å gjennomføre systematiske relevansanalyser i det strategiske utviklingsarbeidet. Dette er en del av å arbeide med *kvalitet av utdanningen*.

I dette kapitlet skal vi se nærmere på noen betingelser for Krigsskolens arbeid med kvalitetssikring av relevans etter at skolen ble akkreditert og delvis innlemmet i det sivile utdanningssystemet i 2006.

## 2.1 Krigsskolens pedagogiske tilbud

Norge har tre hovedkategorier av institusjoner som er akkrediterte for høyere utdanning. Vi har i 2016 8 universiteter, 8 vitenskapelige høyskoler og 26 høyskoler.<sup>1</sup> Forsvaret tilbyr høyere utdanning ved 6 av de 26 akkrediterte høyskolene: Krigsskolen, Sjøkrigsskolen, Luftkrigsskolen, Forsvarets Etterretningshøgskole, Forsvarets Ingeniørhøgskole og Forsvarets høgskole. Krigsskolen er den eldste av samtlige institusjoner for høyere utdanning i Norge.

I studieåret 2014-2015 var Krigsskolen bemannet med 112 årsverk. Det var registrert 274 kadetter samme år, med andre ord et ganske annerledes forholdstall enn man finner ved de fleste sivile utdanningsinstitusjoner. En annen forskjell fra sivile universiteter og høyskoler er at samtlige kadetter mottar 330 000 NOK i året for å studere, det vil si at de har lønn som fenrik. Kadettene garanteres jobb i Forsvaret etter endt utdanning, i den forstand at de blir beordret til ulike tjenester fra overordnet nivå.

I studiehandboken som kadettene får ved oppstart beskrives studiet ved Krigsskolen som en individuell dannelsesreise hvor den enkelte kadett skal tilegne seg de kunnskaper, ferdigheter og den generelle kompetansen som kreves av en offiser. De overordnede målene for reisen er ti læringsutbytter på studieprogramnivå. Studiet er bygget opp av åtte emner med egne læringsutbytter, hvorav emnene Metode, Militær trening og Lederutvikling er gjennomgående.

For studiet bachelor i militære studier – ledelse og landmakt inngår for eksempel følgende emner i planverket: Lederutvikling operativ, Profesjonsgrunnlaget, Metode, Ledelse av operasjoner, Virksomhetsledelse, Utdanningsledelse, Militær trening og Fordypning.

Krigsskolens utdanning av fremtidens offiserer hviler på de åtte emner som er nevnt over. Emnene skal danne grunnlag for å utvikle kompetanse for tre roller: Tropicfører, utdanningsplanleggeren og forvalteren. Begrepene, eller rollene, er blant annet ment å synliggjøre at Krigsskolen ikke er Hærens «troppssjefsskole». Det betyr at offiserene som uteksamineres fra Krigsskolen skal være i stand til noe mer enn å bekle sin første stilling etter skolen, som mest sannsynlig vil være som troppssjef. Dette «noe mer» betyr at Krigsskolen skal legge grunnlag for videre skolegang og lederutvikling som kreves for en offiser for fremtiden. Skolen skal med andre ord tilby en utdanning som forbereder kadettene på det uforutsette – for *kvalitet i utdanningen* og *kvalitet av utdanningen* på kort og lang sikt.

---

<sup>1</sup> <http://www.nokut.no/Akkrediterte-institusjoner>

Lærings- og vurderingsformer kadettene møter er som ved de fleste høyere utdanningsinstitusjoner varierte. De inkluderer refleksjonsaktiviteter som «After Action Review» etter øvelser, kadettveiledning der kadettene støtter hverandre i læringssammenheng, samfunnsrelevante case-studier, og en metode som kalles «60 seconds». Det siste er en studentaktiv læringsform basert på en klassisk diskusjonsgruppe over en uke. Her skal kadetter presentere og vurdere påstander og argumentasjon. De skal også vise at de kan forholde seg kritisk til fagstoffet gjennom endelige presentasjoner av ett argument med hovedsynspunkt, holdbarhetsargumenter og relevansargument – ideelt sett presentert på ett minutt. Krigsskolen har med denne og andre metoder, som for eksempel krigsspill, selv utviklet eller videreutviklet lærings-, arbeids- og vurderingsformer som har som mål å sørge for at studiene skal oppleves meningsfulle og relevante for kadettene.

For bedre å forstå Krigsskolens grunnlag for konkret arbeid med relevans, gjengis her noen eksempler på læringsutbyttebeskrivelser for bachelor i militære studier, slik de forholder deg til det europeiske og norske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (European Commission 2008, Kunnskapsdepartementet 2011).

**Tabell 2.1 Læringsutbyttebeskrivelser for Krigsskolens bachelor i militære studier – ledelse og landmakt.**

<i>Læringsutbytter</i>	<i>Læringsutbyttebeskrivelser for Krigsskolen.</i>		
	<i>Med graden bachelor i militære studier – ledelse og landmakt – kan offiserene:</i>		
<b>Kunnskaper</b>	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
<b>Ferdigheter</b>	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	utdanne og drifte en avdeling i Hæren
<b>Generell kompetanse</b>	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, samt følge nasjonal og internasjonal lov og rett  samt formidle militær fagkunnskap til det sivile samfunn

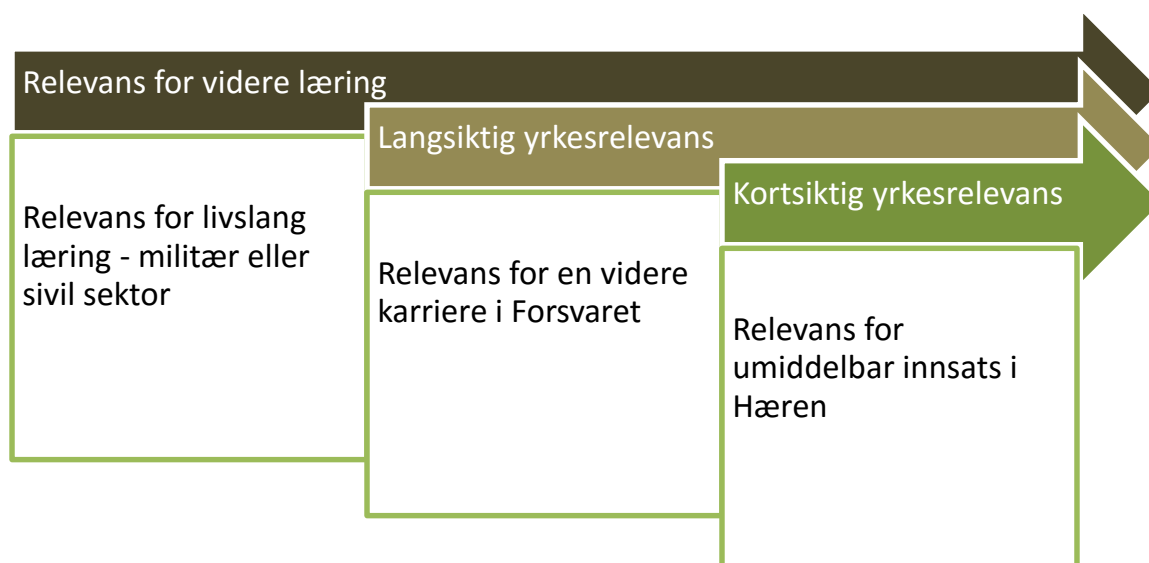
Tabell 2.1 viser at læringsutbyttebeskrivelsene favner relevans på kort sikt gjennom for eksempel å «anvende relevante problemløsnings- og beslutningsmetoder som leder og medarbeider». De viser også til utvikling av relevant kompetanse på lengre sikt ved at de skal lære metodikk for kontinuerlig utvikling. Dette vises for eksempel i beskrivelsene «oppdatere egen kunnskap på grunnlag av relevant teori, erfaring og forskning» og «oppfylle sitt samfunnsansvar ved å bli en del av profesjonen og til enhver tid etterleve etiske retningslinjer og verdier, samt følge nasjonal og internasjonal lov og rett».

Krigsskolens ledelse har ansvar for å legge til rette for at lærere og instruktører ved skolen har kompetanse og rammer til å levere forskningsbasert undervisning på internasjonalt nivå, slik at bachelorundervisningen når de mål som er satt for slik utdanning.

Krigsskolen er en av mange arenaer i løpet av en offisers karriere hvor utdanning står i fokus. Det vil ta rundt 5 til 10 år fra den uteksaminerte kadetten er aktuell til en stilling som kompanisjef. For å bli bataljonssjef tar det mellom 15 til 20 år før offiseren er aktuell til en slik stilling. I løpet av disse årene vil erfaring, kurs og skoler være med på å gi offiseren de ferdigheter, kunnskaper og holdninger som kreves for å bekle stillinger i Hæren, eller i andre deler av Forsvaret. I dagens samfunn er det store endringer som går i retning av spesialisering og effektivisering i forsvarssektoren (Forsvarsdepartementet 2016). Krigsskolen vil som akkreditert høyskole også måtte ha som mål å tilby en bachelorutdanning som er et relevant utgangspunkt for en akademisk karrierevei når endringene blir for store for at dagens personell ikke nødvendigvis lenger benyttes i Hærens kommende oppdrag. Krigsskolen skal med andre ord bidra til å legge grunnlag for livslang læring på ulike måter, med både militære og sivile mål.

For å realisere målene må skolens ledelse og ansatte være forberedt på å håndtere policyendringer både i sivil og militær sektor når det gjelder utvikling av høyere utdanning. De må også ha en mening om hvordan skolen skal forberede kadettene på et militært og et sivilt arbeidsmarked i endring.

I en undersøkelse av interessenters forståelse av yrkesrelevans i Luftforsvaret fant vi at det var ganske store spenninger mellom ulike aktører knyttet til relevans-begrepet. Dette gjaldt både tidsdimensjonen (kortsiktige og langsiktige mål) og målarena (militær og/eller sivil) (Carlsten m.fl. 2015). Der enkelte aktører med påvirkningsmuligheter på Luftkrigsskolens utdanningsmål argumenterte for at skolen burde legge opp til tett struktur og kort vei mellom studier og praksis (kortsiktig relevans), mente andre at skolen burde være et fristed for å skape nødvendig avstand til praksis for å fokusere nok på dannelse og personlig utvikling (mer langsiktig relevans). En tredje gruppe argumenterte for en forståelse av optimal yrkesrelevans som å ligge et sted midt imellom, og at en militær bachelorutdanning også skulle brukes for å ta en sivil Master og PhD-utdanning på sikt. Basert på data vi har funnet i ulike evalueringer av øvelser og utdanningsprogram ved Krigsskolen finner vi samme spenningsforhold mellom ulike aktører. Vi kan vise dette forholdet slik som i Figur 2.1.



**Figur 2.1 Yrkesrelevans langs tre tidslinjer – kortsiktig, langsiktig, livslang læring (modifisert fra Carlsten m.fl. 2015).**

At relevans kan forstås på så ulike måter, kan vi se i sammenheng med behovet for en «Relevanstest for undervisningsansvarlige» slik vi beskriver i kapittel 5. En slik veileder kan bidra til å synliggjøre og sette ord på ulike holdninger til relevans som ligger til grunn for undervisningen kadetter møter. Et slikt arbeidsredskap kan også bidra til en felles forståelse, en felles referanseramme og et felles begrepsapparat om pedagogiske prioriteringer slik at ulike muligheter bevisstgjøres og kan diskuteres i lys av erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap. Når trenger man å bruke ulike typer kunnskap i undervisningen - og for hvilke formål? Dette handler om å sikre *kvalitet i utdanningen*.

At relevans har sammenheng med en tidsdimensjon, understreker behovet for at det som er relevant for et kompetansebehov i dag ikke nødvendigvis er det for kompetansebehov i fremtiden. Å forstå hva som er relevant på lang sikt er altså ikke bare en vurdering av tidligere erfaring og nåværende inntrykk. Å arbeide med å sikre relevant kompetanse på sikt krever strategisk og analytisk arbeid. En veiledende «Relevanstest for utdanningsledere» kan bidra til å sikre at kunnskapsgrunnlaget ivaretar nødvendige sider for å utvikle og utvide premisene for relevant utdanning både på kort og lang sikt. Vi beskriver et eksempel på en slik «test» i kapittel 4.

For å drive denne type arbeid er det viktig å ha det NOKUT kaller en «kvalitetskultur», dvs. at skolen har utviklet verdier, idéer, regler og normer som er noenlunde stabile og uavhengige av utveksling av personell som skal ivareta ansvaret for kontinuerlig forbedring av utdanningen.

## 2.2 Krigsskolens kvalitetskultur

I NOKUTs evaluering av system for kvalitetssikring av utdanningen ved Krigsskolen februar 2014 skrev de følgende om skolens kvalitetskultur:

*Komiteens hovedinntrykk er at Krigsskolen er en endringsvillig institusjon som hele tiden søker etter å bli enda bedre. Det pågår et holdningsarbeid fra topp til bunn, som kan føre med seg tiltak og iverksetting fremfor skepsis og vanskeligheter. Kvalitetsarbeidet synes å være nært knyttet til tiltak for å utvikle utdanningen og å skape gunstige forutsetninger for studentenes lærings- og profesjonsutvikling. Både kullansvarlige, fagstaben og ledelsen virker særdeles motiverte og positivt innstilt til endringer. Det er stort fokus på kadettene tilbakemeldinger, og kadettene trenes i hele studieløpet både til å gi og ta imot tilbakemeldinger. Fokuset på kvalitetskultur og at kadettene skal bli gode offiserer gjør at kvalitetsarbeidet ikke er en pliktøvelse, men noe som motiveres av at alle ønsker forbedring (NOKUT 2014, s. 9).*

De data vi har hatt tilgjengelig for formålet med å diskutere Krigsskolens relevansforståelse våren 2016 bekrefter NOKUTs inntrykk fra 2014. Skolen fremstår som svært åpen både for selvverdier og eksterne vurderinger fra forskere i universitets- og høyskolesektoren og i instituttsektoren. Dette vises i flere oppdrag skolen har finansiert de siste ti år. I samme periode har skolen også ønsket sivile Mastergradsstudenter velkommen. Krigsskolen kan også dokumentere at relevant kunnskap som fremkommer i slike vurderinger skal benyttes i videre utvikling av virksomheten.

Spørsmålet man kan stille seg er om forslag til endringer som fremkommer fra de interne evalueringene omsettes for hyppig til endret praksis. Det er eksempler på endringer i studieplanen som er basert på kadettens vurderinger uten at disse forslag til endringer er like godt koblet til et systematisert kunnskapsgrunnlag basert på ansattes erfaringer og på relevant forskning. En slik kobling kunne muligens forhindre at studieplanen like fort endres tilbake til det opprinnelige utgangspunkt når neste kull kadetter kritiserer den gitte endringen. Dette virker ikke å forekomme ofte, men er et eksempel på at endringer bør ha et felles kunnskapsgrunnlag som kan gi en viss forskningsbasert stabilitet i profesjonens utvikling.

Å se innovasjon og endring som et ensidig gode som umiddelbart omsettes i handling kan gi grunnlag for utvikling av mer kortsiktig enn langsiktig relevans. Gitt at det, ifølge Krigsskolens kvalitetsrapporter,

er en forholdsvis liten del av de faglige ansatte som har førstekompetanse, kan det også stilles spørsmål ved om innspillene som preger endringsprosesser er basert på et omfattende nok forskningsgrunnlag. Her kan nyanserte diskusjoner om relevans komme til nytte for å finne fram til prioriterte FoU-områder skolen kan satse på. Det kan også være aktuelt å hente inn ekstern ekspertise, rekruttere ansatte med relevant forskerkompetanse, sørge for å utvikle kompetanse til dagens ansatte – eller en kombinasjon av disse måtene å utvikle kunnskap og kompetanse i organisasjonen på. Skolens kvalitetskultur gir et godt utgangspunkt for denne type overveielser.

## 2.3 Krigsskolens samfunnsrelevans

Krigsskolen er ikke bare et eksempel på en utdanningsinstitusjon som er unik for Forsvaret ved at den utdanner ledere til forvaltning av landmakten. Den er heller ikke bare et eksempel på en høyskole som inngår som en naturlig del av norsk høyere utdanningssektor. Den er begge disse tingene.

Der Krigsskolen skiller seg ut fra andre høyere utdanningsinstitusjoner i Norge er ved forvaltningen av et spesielt samfunnsoppdrag. Ved at den utdanner offiserer som «går foran - betrodde med de ytterste maktmidlene samfunnet rår over» (jf. Hærens offiserskodeks), tilbyr den noe mer enn en generell lederutdanning. Den tilbyr også en lederutdanning spesielt innrettet mot det å være leder av soldater som beveger seg til fots i ulike landskap – ikke i luft og ikke primært i marine miljøer. Krigsskolen skal likevel forberede ledere på å måtte anvende militærmakt som et sikkerhetspolitisk virkemiddel i fellesoperative rammer.

Krigsskolen har en del særskilte bestemmelser som ikke finner tilsvarende retningslinjer ved sivile studiesteder. Dette illustrerer den unike samfunnsrelevansen av utdanningen.

Disse særskilte bestemmelsene er beskrevet i *Forskrift for studier og eksamen ved Krigsskolen ved Forsvarsdepartementet og Kunnskapsdepartementet* (Lovdata 2015b). Bestemmer for opptakskrav, relegering (bortvises) og frabeordning er eksempler på dette.

Opptakskrav inkluderer opptaksprøve med fysiske, psykologiske og kognitive tester samt intervju. Det er ikke mange bachelorutdanninger som har tilsvarende opptakskrav for å sikre at studentene er skikket til å påta seg et samfunnsansvar. Dersom en kadett har strøket på mer enn to eksamener vil vedkommende relegeres. Når det gjelder bestemmelser om frabeordning innebærer det at Sjef Krigsskolen etter å ha innhentet skolerådets innstilling kan frabeordre en kadett ut fra følgende grunner:

- dersom kadetten mister sin sikkerhetsklarering, jf. pkt. 9.1 i Reglement for utdanning i Forsvaret (RUF) (Forsvarets høyskole 2014).
- dersom kravene til skolemessige prestasjoner ikke tilfredsstilles
- dersom kadetten har begått fusk eller forsøk på fusk i forbindelse med eksamen eller plagiat i forbindelse med innleveringsarbeid
- dersom kadettens vandel ikke lenger er tilfredsstillende
- når det er ilagt refselse for grove eller gjentatte overtredelser eller forsømmelser etter lov om militær disiplinærmyndighet § 1
- dersom kravet til skikkethet som militær leder ikke tilfredsstilles, jf. RUF pkt. 12.5.

Dette er krav og bestemmelser som synliggjør det lederskap og de alvorlige maktoppgaver Krigsskolen utdanner for. At offiserene har en egen kodeks illustrerer også dette forholdet, og skiller kadettene fra andre studenter i høyere utdanning.

Spørsmål om den militære profesjonens samfunnsrelevans og kadettene rolle i det norske samfunnet finner vi igjen i skolens studiehåndbøker. Sjef Krigsskolen Ingrid Margrethe Gjerde skriver følgende i Studiehåndboken til kadettene på KS Operativ 2015-2016:

*Forsvaret og Hæren er avhengige av samfunnets tillit for å fylle sine roller. Derfor må vi sikre at våre ledere både er sitt samfunnsansvar bevisst og holder en åpen og god dialog med det sivile samfunn. Dette vil vi også vektlegge gjennom utdanningen (Krigsskolen 2015a).*

Et uttalt mål for utdanningen er at kadettene skal forstå det særskilte samfunnsansvar offiserer har for bruk av legitim makt for å bidra til trygghet for den norske befolkningen.

Krigsskolen er gjennom «Reglement for utdanning i Forsvaret» (RUF) pålagt kontinuerlig å vurdere den enkelte kadetts skikkethet som militær leder (SML). SML favner i praksis alt kadettene gjør i tiden på Krigsskolen. Tjenesteuttalelsen brukes for å fremstille vurderingen av SML. Tjenesteuttalelsens elementer er lederskap generelt, ansvar, samarbeid og kommunikasjon, faglig dyktighet, vurdering, forvaltningsansvar, språkføring, kreativitet, mestring og helhetsoversikt. Karakteren i SML gis på tjenesteuttalelsens hovedinntrykk. Krigsskolen bruker tjenesteuttalelsen for fastsettelse av karakter fordi den nyttes som et felles vurderingsverktøy for alt personell i Forsvaret.

Krigsskolens samfunnsrelevans er altså et overordnet strategisk - og ikke minst et politisk - utgangspunkt for skolens pedagogiske virksomhet. Samfunnsrelevansen av utdanningen gjenfinnes også i den enkelte kadetts vurderingsgrunnlag.

Så langt har vi dermed påpekt at yrkesrelevans av Krigsskolens studier handler om at ulike aktører har ulike meninger og interesser i hva som skal være relevant kunnskap og kompetanse for Hæren, Forsvaret og samfunnet. Vi har også hevdet at det å forstå yrkesrelevans inkluderer en tidsdimensjon (jf. Figur 2.1). I tillegg gjentar vi her at yrkesrelevans har sammenheng med samfunnsrelevans. Dette handler om *kvalitet av utdanningen* som en strategisk dimensjon, og at det handler om det som manifesterer seg i undervisnings- og læringssituasjoner for den enkelte kadett – *kvalitet i utdanning og i læring*.

Med så mange ulike variabler knyttet til yrkesrelevans er det nødvendig å ha noen felles oppfatninger av hva som påvirker samfunnsrelevansen i Krigsskolens utdanning, og ikke minst hvordan disse endringer fører til endringer i forsvarssektorens organisering av militær utdanning. Neste delkapittel nevner noen av de mest sentrale endringer som er signalisert for militær utdanning i perioden 2016-2020. Det er dermed også de mest sentrale endringer Krigsskolen står overfor i samme periode.

## 2.4 Nye utfordringer knyttet til utdanningens relevans

17. juni 2016 ble det signalisert en kommende omfattende utdanningsreform i Forsvaret (Forsvarsdepartementet 2016). Dette ble understreket i en pressemelding fra Forsvarsdepartementet 4. juli under tittelen «Utdanningsreform i Forsvaret».<sup>2</sup> Med dette står Krigsskolen overfor tre sentrale endringer i sine diskusjoner om yrkesrelevans av utdanningen høsten 2016: Ny organisering, nye studietilbud og ny omstilling av Hærens behov for kompetanse.

Endringene beskrives blant annet i den nye langtidsplanen for forsvarssektoren, slik denne ble fremlagt av Regjeringen i Prop. 151 S (2015-2016) 17. juni 2016. Langtidsplanen for forsvarssektoren er ennå ikke vedtatt av Stortinget. Likevel er det rimelig å anta at de politiske signaler om relevans ikke vil endre seg nevneverdig i den kommende tid. Det er valg av virkemidler og økonomiske prioriteringer som vil være del av politiske forhandlinger, ikke den grunnleggende analysen som ligger til grunn (jf.

---

<sup>2</sup> <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/utdanningsreform-i-forsvaret/id2506990/>

Forsvarsdepartementet 2011, 2013, 2014, 2016). At endringene er høyt prioritert ser vi også av den nevnte pressemeldingen, der Forsvarsministeren skriver følgende:

*Utdanningssystemet vi har i Forsvaret i dag er fragmentert med små fagmiljøer og komplekse styringslinjer. [...] For å redusere utdanningskostnadene må Forsvaret endre måten utdanning leveres på. Det legges opp til mer felles, modulbasert og behovsprøvd utdanning. I sum vil dette frigjøre midler til økt operativ evne og kampkraft, fortsetter forsvarsministeren. [...] I 2015 ble det brukt omlag 2,5 mrd. kroner på utdanning og opplæring i Forsvaret. Utdanningsreformen vil, gjennom en rekke konkrete tiltak, gi en utgiftsreduksjon på 530 mill. kroner innen utgangen av 2020.<sup>3</sup>*

Med denne utdanningsreformen er det tre utfordringer Krigsskolen må ta spesielt hensyn til når det skal arbeides videre med forståelse av relevans som *kvalitet i utdanning* og *kvalitet av utdanning*: Ny organisering, nye studietilbud og ny omstilling av Hærens behov for kompetanse.

#### **2.4.1 Den første utfordringen: Ny organisering**

Den første utfordringen er at Krigsskolen er foreslått fusjonert med de andre av Forsvarets seks akkrediterte høyskoler til én felles høyskole. Selv om det er foreslått at dagens lokalisering videreføres og de enkelte skolene beholder sine navn, vil endringer medføre endringer i styring og ledelse av Krigsskolens utdanning. Det vil føre til mulige endringer i kvalitetssikringsrutiner av et relevant studietilbud, det vil si i måter å definere *kvalitet av utdanning* som resultatmål. Hvem skal definere utdanningens relevans når Krigsskolen slås sammen med de andre høyskolene? Hvordan skal det nye lederansvaret synliggjøres?

Sammenslåingen vil også føre til en mulig diskusjon om hva som er relevant utdanning for Hærens behov. Dette vil kunne ha konsekvenser for de som underviser, og som har ansvar for *kvalitet i utdanningen*. Regjeringen signaliserer i langtidspanen at utdanningen skal «gjøres felles der hvor det er mulig», at det skal være «økt samarbeid med sivile utdannings- og forskningsinstitusjoner» og at forsvarssektorens utdanningssystem skal «sammenligne seg med andre sivile og militære utdanningssystemer nasjonalt og internasjonalt» (Forsvarsdepartementet 2016, s 95). Dette kan innebære at både FoU-strategi og rekrutterings- og personellstrategier må ses i lys av diskusjon om relevante utdanningsmål og -metoder i nye fora og på tvers av tidligere grenser.

Ikke minst blir det viktig for Krigsskolen å danne en egen plattform og en strategi for hva som er viktig for dem selv fremover. Vi antydte i kapittel 2.2 at Krigsskolen ikke har mange ansatte med førstekompetanse som selv kan gjøre et slikt forskningsbasert arbeide. At det kan bli økte avstander mellom Hærens yrkesutøvelse og det politiske beslutningsnivået tydeliggjør et overordnet arbeid med en kunnskapsbasert strategi. Dette ser vi av formuleringer i langtidspanen som «mer sivil samarbeid», «mer robuste fagmiljøer», og «mer harmonisering med sivil sektor.» At behovet for å tydeliggjøre egne behov blir nødvendig ser vi av formuleringer som «prioritere militær kjernekompetanse» (Forsvarsdepartementet 2016, s. 95-96). Her blir det viktig å lage en strategi for at særegenheter ivaretas. Dette er en del av arbeidet fremover med *kvalitet av utdanning* for skolens ledelse, noe vi omtalte som systematiske relevansanalyser i Figur 1.1.

I artikkelen «Is Education Getting Lost in University Mergers?» fra 2010 konkluderer Ursin og kolleger med at fusjoner fører til økning i forskningsproduksjon og administrative funksjoner generelt, mens den pedagogiske satsingen på undervisningskvalitet ofte blir salderingsposten (Ursin m.fl. 2010). I en tidligere studie NIFU utførte for et norsk universitet som var i en situasjon med statlig pålagt fusjonering, fikk vi dette bekreftet: Ved fusjonsprosesser tenderer man til å fokusere på administrasjon og forskning fremfor pedagogisk kvalitet (Hovdhaugen og Carlsten 2013). Fra ulike kvalitetsrapporter ved Krigsskolen vet vi at dette er et kritisk punkt også for Krigsskolen. Det mangler ansatte med

<sup>3</sup> <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/utdanningsreform-i-forsvaret/id2506990/>

formell pedagogisk utdanning, og det vil det være ekstra grunn for Krigsskolens ledelse til å sikre satsing på dette feltet.

Denne første utfordringen kan på mange måter ses i lys av pågående endringer i sivil høyere utdanningssektor. Dette påpekes også i langtidsmeldingen for forsvarssektoren: «Regjeringen har lagt vekt på at Forsvarets utdanningssystem harmoniseres med strukturreformen i universitets- og høyskolesektoren (Meld. St. 18 (2014–2015)) så langt det er hensiktsmessig» (Forsvarsdepartementet 2016).

Høsten 2014 la regjeringen frem Meld. St. nr. 7 (2014–2015) *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2015–2024*. I denne fremkom tre overordnede mål for norsk høyere utdanning og forskning:

- Styrke konkurransekraft og innovasjonsevne
- Løse store samfunnsutfordringer
- Utvikle fagmiljøer av fremragende kvalitet

Langtidsplanen ble fulgt opp med Strukturmeldingen – Meld. St. nr. 18 (2014–2015) *Konsentrasjon for kvalitet – Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren* våren 2015. Denne meldingen la spesielt føringer for organisatoriske endringer i retning av mer helhetlig styring og ledelse i høyere utdanning for å styrke konkurransekraften og utvikle robuste fagmiljøer av fremragende kvalitet. Det er altså denne meldingen langtidsplanen for forsvarssektoren viser spesielt til og innretter seg etter.

I sivil sektor var det mot slutten av 1980-tallet ca. 200 institusjoner innenfor høyere utdanning, der et flertall av institusjonene hadde mindre enn 400 studenter. Arbeidet med å omstrukturere en så fragmentert sektor har pågått siden slutten 1980-tallet (Kunnskapsdepartementet 2015). Som nevnt i kapittel 2.1 er tallet i 2016 redusert til 8 universiteter, 8 vitenskapelige høyskoler og 26 høyskoler. Det er flere signaliserte fusjoner også innen sivil sektor.

Ikke overraskende finner vi altså samme prinsipp for defragmentering av høyere utdanning i Forsvaret i den nye langtidsmeldingen for forsvarssektoren Prop. 151 S (2015-2016) som talende er kalt «Kampkraft og bærekraft» (Forsvarsdepartementet 2016). En likhet mellom sivile og militære høyere utdanningsinstitusjoner i Norge er at de er i en fase med stor politisk vekt på sentralisert styring og politisk definerte kvalitetskriterier for strukturelle endringer. Disse kriteriene for kvalitet inkluderer økt andel ansatte med førstekompetanse, økt vekt på publisering og eksterne forskningsinntekter, internasjonal orientering og samfunnsnyttig virksomhet, slik Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2015–2024 understreker.<sup>4</sup>

Til tross for en noe forenklet sammenligning kan disse likheter og ulikheter signalisere det spennet Krigsskolen og de andre av Forsvarets høyskoler befinner seg i: De utdanner på den ene siden til en etat med klare politiserte behov for kompetanse, og på den annen side skal de ivareta krav til forskningsbasert utdanning og profesjonens tradisjon og egenart. Dette spennet i kompetanse- og kunnskapsforståelse finner vi i de fleste profesjonsutdannings styringsmodeller i større eller mindre grad (f.eks. Heggen, Karseth og Kyvik 2010). En sentral forskjell er at forsvars høyskoler utdanner direkte til militære oppdrag og ikke til «yrkesliv» i mer generell forstand. I denne sammenheng betyr det at en reorganisering av utdanningsstrukturen også innebærer en direkte reorganisering av personellordningen (Forsvarsdepartementet 2013, 2014).

#### **2.4.2 Den andre utfordringen: Nye studietilbud**

Den andre utfordringen Krigsskolen står overfor er den nye militærordningen (NMO). Denne er nevnt i langtidsmeldingen, men er allerede under implementering fra 2015. Likevel er den sentral i lys av langtidsmeldingens prioriteringer rundt skolens betingelser for relevant organisering og styring.

---

<sup>4</sup> [https://www.regjeringen.no/contentassets/9269702f54224a75abf4889ce2833faa/fakta-om-strukturmeldingen\\_lang.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/9269702f54224a75abf4889ce2833faa/fakta-om-strukturmeldingen_lang.pdf)



Ordningen er en personellstruktur med et offiserskorps (OF) og et spesialistkorps (OR). Spesialistkorpset har egne kompetanseutviklingsplaner og et eget karrieresystem i et livslangt perspektiv. Spesialistkorpset (OR) består av grenaderer, konstabler og befal. Opprettelsen av en tilpasset karrierevei for spesialistene medfører en harmonisering med andre NATO-lands personellstruktur. Innføringen av NMO ble i årets første nummer av Offisersbladet referert til som «den største omveltning siden Hæren ble opprettet i 1628» (Befalets Fellesorganisasjon 2016).

Krigsskolen har allerede måttet tenke nytt om hva de kan tilby av relevant utdanning i lys av denne ordningen. Blant annet har de gjennomført fire profesjonskurs for spesialister på ulike nivå som del av videregående befalsutdanning (VBU). Skolen har ansatt nytt personell med relevant bakgrunn for å håndtere den nye situasjonen, og tenker også nytt rundt offisersutdanningen. At utfordringen engasjerer, vises blant annet ved at 11 kadetter valgte å skrive sine bachelor-oppgaver om tematikk knyttet til den nye befalsordningen våren 2016 (Gjerde 2016). Dette kan vi si handler om å takle en utfordring om *relevant og meningsfull undervisning*.

Skolen vurderer arbeidet med NMO i ulike tidsdimensjoner på ledernivå (jf. Figur 2.1). Sjef Krigsskolen oberst Ingrid Gjerde skrev følgende om skolens arbeid i kadettbladet Forposten våren 2016:

*Når Krigsskolen nå vurderer innholdet i VBU og Krigsskoleutdanningen er det nettopp med bakgrunn i hvilke funksjoner og roller offiserene og spesialistene skal fylle etter endt utdanning. Vi kan ikke bare tenke første stilling, men også vurdere hva som kreves for den enkelte kategori de nærmeste årene, og til en viss grad som grunnlag for resten av karrieren (Gjerde 2016, s. 12).*

Til en viss grad drives allerede systematiske relevansvurderinger som del av dette strategiske utviklingsarbeidet. Det viser at Krigsskolen ønsker å håndtere utfordringen med NMO både i lys av *kvalitet i utdanningen og kvalitet av utdanningen*.

Det er likevel større grad av spesialisering i Hæren i dag enn det var for tidligere generasjoner, også for offiserene. En bachelorutdanning ved Krigsskolen må derfor sørge for at kadettene er skolert til mulige omstillinger og overganger til sivil høyere utdanning på Mastergradsnivå i større grad enn man planla for tidligere (jf. langtidsplanens punkt om økt harmonisering med sivil sektor). Slike vurderinger ligger innenfor relevansvurderinger om hva Krigsskolen skal bidra med i kategorien «videre læring», jf. Figur 2.1. Dette vil inkludere læring for mer enn en militær karriere. Det vil være viktig å diskutere balanser og prioriteringer av hva som bør endres og hva som skal beholdes i lys av hva som anses som relevant for kort og lang sikt innen spesialistordningen og offisersutdanningen som helhet.

### **2.4.3 Den tredje utfordringen: Nye kompetansebehov**

Den tredje utfordringen Krigsskolen står overfor handler om ny omstilling av Hærens behov for kompetanse. I langtidsplanen for forsvarssektoren juni 2016 konkluderes det med at:

*For landmakten er det noe mer åpent hvordan den teknologiske og konseptuelle utviklingen og trusselbildet med nye kapasiteter hos potensielle motstandere får langsiktige konsekvenser for fremtidens landstyrker. I et norsk perspektiv med store avstander og krevende topografi er problemstillinger som ildkraft, mobilitet og beskyttelse av særlig betydning. Samtidig har flere av hovedsystemene i Hæren et betydelig fornyelsesbehov. Samlet innebærer dette et behov for en helhetlig vurdering av den fremtidige landmakten. [...] Hensikten er ikke å redusere investeringene i landmakten, men å sikre at midlene brukes mest mulig relevant. (Forsvarsdepartementet 2016, s. 58)*

For Krigsskolen betyr dette en utsettelse av beslutninger om Hæren. En slik utsettelse fører i praksis til at utdanningens umiddelbare kontekst for å vurdere yrkesrelevans er forholdsvis uavklart.

Fokuset i langtidsmeldingen ligger på effektivitet som grunnlag for relevansvurdering: «For å sikre riktig kompetanse til rett tid er Forsvaret avhengig av relevant og god militær utdanning *levert på en*

*kostnadseffektiv måte.* (Forsvarsdepartementet 2016, s. 94, vår utheving). I langtidsplanen for forsvarssektoren nevnes begrepet 103 ganger. Begrepet kvalitet nevnes kun 28 ganger. Dette kan leses som et signal om tette koblinger mellom utdannings politiske mål og sektorens behov for kompetanse. Til sammenligning er det slik at langtidsplanen for forskning og høyere utdanning inkluderer begrepet relevans kun 24 ganger, mens begrepet kvalitet der nevnes 70 ganger (Kunnskapsdepartementet 2014). Dersom det er slik at relevans betyr avhengighet av politiske mål og effektivisering, vil det være ekstra viktig for Krigsskolen å utvikle en strategi som signaliserer egne overveielser over hva skolen har behov for videre. Dette gjelder ikke minst behovene for FoU-midler og et rekrutteringsomfang som kan sikre fokus på praksisnær og forskningsbasert undervisning. Dette vil være spesielt viktig i en tid som med stor sannsynlighet vil preges av fokus på administrasjon og forskning mer enn utdanning og undervisning (jf. kapittel 2.4.1).

## 2.5 Oppsummering

Innledningsvis i notatet spurte vi: «Hva er egentlig relevans?» Dette kapitlet har vist at relevans kan være et komplekst fenomen å studere. Vi har også påpekt at mangel på kunnskap om hvordan man kan utvikle relevans og mangel på kompetanse til å håndtere relevansendringer kan føre til svakt beslutningsgrunnlag i strategiske utdanningsvalg – *kvalitet av utdanning* – og i praktiske valg av undervisningsformer – *kvalitet i utdanning*.

Vi har nevnt spesielt tre utfordringer Krigsskolen står overfor i tiden framover: Sammenslåing, ny personellordning og uavklarte kompetansebehov. Vi har forsøkt å argumentere for at spørsmål om relevans er spesielt viktig å stille på nye måter i faser der en utdanningsinstitusjon står overfor større omstillinger eller reformer.

I kapittel 3 behandler vi derfor tema noe mer utfyllende fra et akademisk synspunkt: Handler relevant utdanning om kunnskap i møte med det levde liv, slik sitatet fra Moltke i kapittel 1 pekte på - eller kan relevant utdanning også handle om noe mer enn overlappende møter mellom teori og praksis?

## 3 Hva er relevans?

*Hvem ville vel hevde at læring skal være irrelevant? [...] Problemet er at relevans ikke er en entydig størrelse. Ingenting er enten relevant eller irrelevant i seg selv. Relevant for hva, for hvem og hvorfor – det er spørsmålet.*  
(Scheffler 1969, egen oversettelse)

Utdanningsfilosofen Israel Scheffler stilte spørsmål ved selve begrepet relevans i sin forelesning i serien «University Problems» i 1969. Som sitatet over peker på, hevdet han at relevant utdanning og læring ikke kan forstås som noe som *er* eller *ikke er* i seg selv. Relevans er noe man skaper og utvikler. Det er mennesker som skaper noe som kan være relevant i forhold til noe, og det er mennesker som opplever noe som relevant i en gitt kontekst. Relevans forstås som noe flyktig, noe kontekstbundet, noe som er avhengig av hvem vi er og hvilke forutsetninger vi har for å møte noe eller noen i ulike situasjoner.

Det er klart at relevans er svært vanskelig å sette mål på. Likevel benytter vi begrepet i utdanningspolitikk og utdanningspraksis. Ofte settes dette begrepet opp mot kvalitetsbegrepet, et begrep det heller ikke er lett å sette entydige mål på. Mens relevans ofte relateres til praksis – som et resultatmål på om utdanningen svarer til arbeidsmarkedsbehov – settes ofte kvalitet i sammenheng med forskningsvirksomheten ved de høyere utdanningsinstitusjoner. Dette gjelder særlig der målet er å være verdensledende, noe som er et relevant mål for de fleste store utdanningsinstitusjoner i dag. Vi hører av og til at utdanningen står i et spenningsforhold mellom relevans og kvalitet (Terum og Smeby 2014). Men er det så enkelt?

### 3.1 Akademisering

Vi har innledningsvis argumentert for å studere relevans som del av kvalitetsutvikling – ikke som en motsetning til det. Grunnlaget for at relevans og kvalitet noen ganger settes opp mot hverandre bygger på en historisk tendens til å formalisere opplæringen ved universiteter og høyskoler atskilt fra selve yrkesutøvelsen (Terum og Smeby 2014). Denne tendensen kalles «akademisering» (Burgess 1972, Kyvik 2009).

Som Terum og Smeby peker på i sin artikkel «Akademisering, kvalitet og relevans» fra 2014 er et tilbakevendende spørsmål i profesjonsutdanningenes historie om akademisering er en trussel eller en forutsetning for faglig kvalitet (Terum og Smeby 2014). De skriver videre:

*Den bærende ideen bak akademiseringen de siste 40-50 årene har vært at profesjonsutøvelsen bedres gjennom at opplæring blir skilt fra yrkesutøvelsen, formalisert og innpasset i høyere utdanningsinstitusjoner. Samtidig har dette utfordret forestillingene om utdanningenes enhet og sammenheng og forhold mellom fag- og profesjonsorientering (Terum og Smeby 2014).*

Akademisering betyr i praksis er at det stilles nye krav til profesjonsutdannings krav til ansattes førstekompetanse, fordi de skal drive forskningsbasert utdanning. På den andre siden skal en student utvikle praktiske ferdigheter, yrkesidentitet og forståelse av relevans som kan motivere til gjennomføring av studiene og gjøre utdanningsløpet meningsfullt.

Terum og Smeby avslutter med å påpeke at akademisering har trigget spenninger mellom kvalitet og relevans, og at spenningsforholdet aldri vil finne en endelig løsning. Det er selve spenningen vi må leve med. Vi sier oss enige i dette, slik vi også var inne på i kapittel 2. Likevel velger vi en litt annen tilnærming her. Vi ser relevans som en del av arbeid med å utvikle kvalitet i høyere utdanning, ikke kun som et resultat av den.

Vi ser det som en pedagogisk oppgave og som en strategisk lederoppgave å avklare spenninger som kan oppstå mellom ulike relevanstyper. Hvilke relevanstyper dominerer for eksempel innen og mellom ulike fagfelt? Har forståelse av prioriterte relevanstyper endret seg over tid? Hvilke praktiske konsekvenser får ulike strategiske beslutninger for hva vi klarer å tilby av relevant undervisning? Er det en sammenheng mellom resultater som når en utdanning er relevant for et arbeidsmarked og de prosesser som sikrer at undervisningen også er faglig relevant? Vi skal komme tilbake til noen flere eksempler på slike spørsmål senere i kapitlet.

Grunnen til at vi tar med denne diskusjonen om akademisering, er at Krigsskolen er i en fase hvor denne trenden kan bli mer synlig enn den har vært til nå. Allerede i 2006 ble skolen akkreditert. Den gikk da inn i en fase der det formelt sett bl.a. ble stilt krav om at undervisningen skulle være forskningsbasert. Fremdeles er det et mindretall av lærere og instruktører ved skolen som har forskerkompetanse. I kapittel 2 viste vi at det er signalisert en sammenslåing av forsvarets høyskoler. Det er også krav om effektivisering i sektoren. En fusjonsdrevet akademisering kan derfor bli en svært aktuell problemstilling skolen må ta stilling til fremover. Hvor mye praksis bør bestå? Vi vet at Hæren allerede har det laveste tall for øvingsdøgn siden 2009.<sup>5</sup> Er det viktig å ivareta en tett kobling mellom utdanning og utøvelse, eller vil kvaliteten bli høyere ved mer avstand? Benyttes øvelsene på en måte som sikrer kompetanse til å forstå endring i relevans av oppdrag? Hvilke krav skal stilles til instruktører og lærere når det gjelder formalisert pedagogisk kompetanse sett i forhold til erfaring fra militære oppdrag? Hvilke krav skal stilles til nyansatte når det gjelder forskerkompetanse sett i forhold til kjennskap til Hærens arbeidsfelt og Krigsskolens organisasjon?

Slike spørsmål drives frem av endringer i policyfeltet, i sektoren, i lovreguleringer og forskning. I de følgende avsnitt skal vi beskrive disse områdene kort.

## **3.2 Kvalitet og relevans i policyutvikling**

Kvalitet og relevans har stått høyt på den utdanningspolitiske dagsorden for de siste femten årene, spesielt etter Kvalitetsreformen for høyere utdanning som ble vedtatt i Stortinget i 2001 og iverksatt ved studiestart i 2003 ved samtlige høyere utdanningsinstitusjoner i Norge. Kvalitetsreformen er en av de største reformene som er gjort av norsk høyere utdanning, og kan betraktes som en av flere mulige

---

<sup>5</sup>

[https://forsvaret.no/fakta\\_/ForsvaretDocuments/Forsvarets%20%C3%A5rsrapport%202015%20%E2%80%93%C2%A0u\\_tskriftsvennlig.pdf](https://forsvaret.no/fakta_/ForsvaretDocuments/Forsvarets%20%C3%A5rsrapport%202015%20%E2%80%93%C2%A0u_tskriftsvennlig.pdf)

strategier for modernisering og omforming av høyere utdanning og forskning. Implementeringen av reformen har tatt hensyn til at høyere utdanning har beveget seg fra å være et elite- til et massefenomen, og den er integrert i samfunn og økonomi på måter som er samfunnsrelevante; som «tjener den allmenne utvikling mot et moderne kunnskapssamfunn» (Michelsen og Aamodt 2007).

En rekke policy-beslutninger har kommet fra Kunnskapsdepartementet etter Kvalitetsreformen, med kontinuerlig fokus på kvalitet og relevans. Et nasjonalt virkemiddel for å heve utdanningskvaliteten er ordningen med Sentre for fremragende utdanning (SFU), som forvaltes av NOKUT. SFU-ordningen har like uttalte ambisjoner om å påvirke til høyere utdanningskvalitet som ordningen med Sentre for fremragende forskning har på forskningssiden av høyere utdanning (Carlsten og Aamodt 2013). Ambisjonene om å være verdensledende er imidlertid fremdeles knyttet til forskning og politiske virkemidler knyttet til forskningsutvikling (Carlsten og Vabø 2015).

Det er selvsagt andre kriterier for hva som teller som forskningsrelevans enn utdanningsrelevans. Det er en utfordring for diskusjoner om utdanningskvalitet og utdanningsrelevans at begrepene ofte relateres direkte til diskusjoner om forholdet mellom forskningskvalitet og forskningsrelevans (f.eks. diskusjoner basert på Stokes 1997). Slike delvis uttalte perspektiver ligger til grunn for flere av de senere meldinger om endringer i utdanningssystemet også i forsvarssektoren (jf. for eksempel Forsvarsdepartementet 2016). Høyere utdanningsinstitusjoner må derfor selv definere og begrunne hva som skal ligge i kvalitet og relevans gjennom ledelse og styring.

### 3.3 Kvalitet og relevans i institusjonsledelse

Tidligere var kvalitetsbegrepet knyttet til relevans på den måten at man i dominerende grad forholdt seg til universiteters og høyskolars egne akademiske definisjoner av hva utdanningens skulle ha kvalitet for. Forståelsen av kvalitet og relevans var i høy grad elitistisk, og ansvar for kvalitet var ensbetydende med å ansette enkeltindivider med høy kompetanse for å utvikle den akademiske relevante virksomheten (Stensaker og Prøitz 2015). I denne måten å organisere utdanning på vil undervisning ses på som et individuelt ansvar.

En stor vekst i antall studenter har ført til at storsamfunnet har lansert nye forståelser av hva kvalitet er. Relevans ses mer i forhold til de eksterne omgivelser og samfunnsoppdraget til høyere utdanningsinstitusjoner (jf. Lovdata 2005a). Som Stensaker og Prøitz argumenterer for har kvalitetsbegrepet i våre dager blitt demokratisert (Stensaker og Prøitz 2015). Der institusjonene tidligere kunne styres på grunnlag av et internt fokus, ledes institusjonene nå ut fra en forståelse som i større grad vektlegger eksterne forventninger og mer generelle krav knyttet til samfunnsutviklingen (jf. Carlsten m.fl. 2015).

Innen høyere utdanning har også demokratisering av kvalitetsbegrepet ført til at studentenes meninger om ulike aspekter ved studiekvaliteten har fått økt betydning. Eksempler her er bruken av NOKUTs Studiebarometer og NIFUs kandidatundersøkelser i utvikling av utdanningsplaner (Wiers-Jenssen 2014). Eksempler ved Forsvarets høyskoler er bruken av de semestervise spørreundersøkelser til kadettene i skolenes årlige kvalitetsrapporter (f.eks. Krigsskolen 2015b, Luftkrigsskolen 2015).

Indikatorer for kvalitet og relevans er i dag en viktig del av beslutningsgrunnlag for styring og ledelse av høyere utdanningsinstitusjoner. Slike indikatorer benyttes også i informasjon til søkere og til allmennheten om studietilbud og studiesteders kvalitet og relevans. Indikatorer på dette feltet brukes også i forskning og i institusjonenes eget arbeid med kvalitetsutvikling.

Hovdhaugen, Aamodt, Reymert og Stensaker hevder i NIFUs arbeidsnotat 2016:3 *Indikatorer på kvalitet i høyere utdanning* at slike indikatorer kan deles inn og analyseres for forskningsformål som indikatorer på input, som resultatindikatorer og som prosessindikatorer. Eksempler på inputindikatorer kan være opptaksgrunnlaget for studentene, antall studenter per ansatt eller fagpersonalets formelle kvalifikasjoner. Eksempler på resultatindikatorer kan være antall studiepoeng per student, gjennomføring på normert tid eller studietilbudets tilpasning til arbeidslivets kompetansebehov.

Eksempler på prosessindikatorer kan være læringsmiljø, engasjement, undervisning, eksamens- og vurderingsformer og den digitale dimensjonen (Hovdhaugen m.fl. 2016).

Forskerne peker spesielt på problemene med å måle sentrale prosessuelle sider ved å skape kvalitet og relevans i høyere utdanning. De peker på nødvendigheten av å undersøke kvalitet med en kombinasjon av kvantitative og kvalitative tilnærminger for å få et helhetlig bilde av hva som konstituerer et godt studiemiljø i høyere utdanning: «Eksempelvis vil omfanget av ressurser som settes av til kontakt mellom lærere og den enkelte student ikke nødvendigvis være et godt mål på studiekvaliteten, siden dette avhenger av pedagogisk modell og kjennetegn ved studiemiljøet for øvrig» (Hovdhaugen m.fl. 2016).

Spørsmål som stilles i forskning på høyere utdanning er hvorvidt institusjonene selv følger slike prosesser nøye nok, og om de dokumenterer dette på måter som kan danne robuste beslutningsgrunnlag for styring og ledelse. Det argumenteres også for hvor viktig det er å utvikle flere og mer dekkende indikatorer på studiekvalitet i høyere utdanning enn de som finnes i de største datasett vi har i dag gjennom Database for statistikk om høgre utdanning (DBH) og Statistisk sentralbyrå (SSB) (ibid).

### **3.4 Kvalitet og relevans i lovregulering**

Høyere utdanningsinstitusjoner har klare rammer for arbeid med kvalitet i Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagutdanning (Lovdata 2010). Forskriften regulerer rollen til Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) i institusjonenes arbeid med å sikre og utvikle kvalitet. NOKUT skal akkreditere institusjoner og studier, revidere akkrediteringer, evaluere institusjonenes interne kvalitetssikringssystemer og de skal evaluere for å bedømme kvaliteten i høyere utdanning.

I den samme forskriften reguleres også kravene til kvalitetssikringssystem alle norske universiteter og høyskoler skal ha. I §2-1 som omhandler det interne systemet for kvalitetssikring fremkommer det at «Systemet skal omfatte alle forhold som har betydning for studiekvaliteten, fra informasjon overfor mulige søkere til avslutning av studiet inklusive studiets relevans for arbeidslivet.» Dette leddet peker på at institusjonenes kvalitetssikring også gjelder relevans – at ansvar for utdanningen står i forhold til prosesser som foregår utenfor utdanningsinstitusjonen (ibid).

I selve Loven om universiteter og høyskoler står det ikke eksplisitt at utdanningen skal ha kvalitet og relevans. Måten dette er formulert der er at universiteter og høyskoler skal tilby høyere utdanning på høyt internasjonalt nivå, utføre forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid på høyt internasjonalt nivå og formidle kunnskap om virksomheten og utbre forståelse for prinsippet om faglig frihet og anvendelse av vitenskapelige og kunstneriske metoder og resultater, både i undervisningen av studenter, i egen virksomhet for øvrig og i offentlig forvaltning, kulturliv og næringsliv. §1-1 i loven sier dermed at utdanninginstitusjonene skal ligge på et nivå som er regulert etter streng fagfelleevaluering (jf. på høyt internasjonalt nivå), og at kunnskap skal formidles til relevante parter i arbeidslivet. I §1-3 som omhandler institusjonenes virksomhet står det imidlertid at institusjonene skal «samarbeide med andre universiteter og høyskoler og tilsvarende institusjoner i andre land, lokalt og regionalt samfunns- og arbeidsliv, offentlig forvaltning og internasjonale organisasjoner.» Gjennom denne presiseringen ser vi at utdanningen ikke kun skal stå i et forhold til akademias egen fagutvikling, men også tilpasses en samfunnsrelevant dimensjon.

### **3.5 Kvalitet og relevans i kvalifikasjonsrammeverk**

Selv om loven er noe indirekte i sin omtale av relevans av høyere utdanning, er derimot begrepet eksplisitt og sentralt i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (NKR). Dette rammeverket beskriver læringsutbytte for de ulike nivåer i høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet 2011).

For høyskolekandidater på Bachelornivå, som er Krigsskolens utdanningsnivå, er læringsutbyttebeskrivelser tett knyttet til relevans når det gjelder kandidatenes ferdigheter og generelle kompetanse. For eksempel skal en kandidat kunne «anvende faglig kunnskap og relevante resultater fra forsknings og utviklingsarbeid på praktiske og teoretiske problemstillinger og treffe begrunnede valg», ha «innsikt i relevante fag og yrkesetiske problemstillinger» og «beherske relevante faglige verktøy, teknikker og uttrykksformer» (ibid 2011).

Vi nevnte at det er påpekt et behov for å utvikle bedre indikatorer for kvalitet i høyere utdanning (jf. Hovdhaugen m.fl. 2016). Det samme kan sies om indikatorer for relevans av studietilbudet. Et eksempel på dette finner vi i det europeiske kvalifikasjonsrammeverket (EQF). Dette er forløperen til det norske kvalifikasjonsrammeverket (NKR). I det europeiske rammeverket finner vi en definisjon av relevant kompetanse som ivaretar utdanning for uforutsette situasjoner. Her knyttes indikatorer for relevant utdanning blant annet til innovasjon og håndtering av risiko. I det norske rammeverket er relevant kompetanse knyttet til mer instrumentell læring. Vi har tidligere pekt på at en kritisk forståelse av hva som er relevant kompetanse er tatt ut i den norske oversettelsen (Carlsten og Torgersen 2015). Det norske kvalifikasjonsrammeverket er altså forholdsvis snevert i operasjonalisering av relevansbegrepet. Forberedelser på det eksisterende og forutsigbare opptar mer plass enn prioritering av tilnæringer som kan øke kandidaters evne til improvisasjon og fleksibilitet på en relevant måte i uforutsette situasjoner (jf. Moltkes innledende sitat).

Når det uforutsette ikke inngår på en eksplisitt måte i rammeverket, vil det være opp til institusjonene selv å inkludere læringsaktiviteter uten klarlagte læringsmål for å planlegge, lære og trene på noe som ennå ikke er kjent som 'relevant' formål. Når det ikke blir lagt nasjonale føringer for å øke relevansforståelse fra et så instrumentalistisk premiss, er det en viss sjanse for at dette arbeidet ikke blir gjort i den travle hverdagen høyere utdanningsinstitusjoner står i (Carlsten og Torgersen 2015).

### **3.6 Kvalitet og relevans i utdanningsforskning**

Kvalitet og relevans i høyere utdanning er gjenstand for mye forskning og evaluering både nasjonalt og internasjonalt. Felles for slike forskningsprosjekter er at de tilnærmer seg begrepene kvalitet og relevans som politiserte begrep som kan ha mangfoldige betydninger i praksis (f.eks. Frølich 2015).

Det finnes imidlertid flere diskusjoner om kvalitet enn relevans innen grunnforskning på utdanningsvirksomhet i høyere utdanning (Carlsten m.fl. 2015). Relevans er i utgangspunktet ikke noe utbredt akademisk begrep innen utdanningsvitenskap, til tross for at det benyttes hyppig i politisk og strategisk retorikk rundt utvikling av policy for utdanning og kompetanse. I studien av yrkesrelevans vi utførte for Luftkrigsskolen valgte vi derfor å studere hva ulike stakeholdere mener om hva relevans kan være for dem (ibid).

Også enkelte andre studier er utført på denne måten: Man spør interne og eksterne interessenter om hva de mener en høyere utdanning bør eller ikke bør være i lys av spesifikke eller generelle kompetansebehov i gitte næringsvirksomheter (Solberg m.fl. 2014). Man kan også undersøke hvordan stakeholdere stiller seg til sammenhenger mellom utdanning og arbeidsliv, f.eks. hvordan man mener institusjoner kan jobbe for å øke eller redusere relasjoner mellom vitenskapelige grunnlagsspørsmål og spesialiserte arbeidsoppgaver i næringslivet – altså hvordan man balanserer forhold mellom faglig kvalitet og anvendt kunnskap i praksis (Carlsten m.fl. 2015).

En god del av den litteraturen vi finner som beskriver forhold mellom kvalitet og relevans i høyere utdanning er mer opptatt av struktur og ledelse i utdanning, enn av pedagogiske prosesser med å utvikle relevans og kvalitet i undervisning (f.eks. Michelsen og Aamodt 2007, Frølich 2015, Hovdhaugen m.fl. 2016). I slik forskning på utdanningsfeltet betraktes ofte relevans som en underkategori av kvalitetsutviklende arbeid i høyere utdanning (jf. også Harvey og Green 1993, Gibbons 1998, Simpson 2013). I den sammenheng handler det ofte om å undersøke sammenhenger mellom utdanningstyper, utdanningsnivåer og kandidaters rolle på arbeidsmarkedet, eller det handler

om kandidatenes tilfredshet med nytten av utdanningen. Det betyr at relevans kategoriseres som et resultatmål av utdanningen (jf. Hovdhaugen m.fl. 2016).

NIFU gjennomfører flere longitudinelle undersøkelser som studerer relevans som resultatmål. Et eksempel er Kandidatundersøkelsen som har blitt utført blant kandidater fra universiteter og høyskoler om deres tilpasning på arbeidsmarkedet siden 1972. Undersøkelsen fokuserer på kandidaters tilpasning til arbeidslivet. Det innebærer bl.a. omfang av sysselsetting, arbeidsledighet, hvor kandidatene arbeider, hva slags yrke de har, hva de tjener, etc. De senere år har undersøkelsen også inneholdt spørsmål om vurdering av utdanningens kvalitet og relevans (f.eks. Wiers-Jenssen, Støren og Arnesen 2014).

I perioden 2014-2016 har NIFU gjennomført en årlig undersøkelse som synliggjør bedrifters stemme på hva de anser som relevant utdanning. Denne undersøkelsen er gjennomført blant NHOs medlemsbedrifter på oppdrag for NHO. Her har vi spurt om bedriftenes samlede kompetansebehov, hvordan de vil dekke behovene og hvilke konsekvenser det har for bedriftene å mangle kompetanse. Videre har vi spurt om hva slags kompetanse bedriftene trenger med hensyn til yrker, utdanningstyper og utdanningsnivå (f.eks. Solberg, Rørstad, Børing og Carlsten 2015).

Kunnskapsdepartementet ønsker også å kartlegge arbeidsgiveres vurdering av kandidater fra høyere utdanning. NIFU gjennomfører denne undersøkelsen i perioden 2015-2018. Departementet ser arbeidsgiveres vurderinger av kandidatenes kvalitet og relevans som en viktig dimensjon i kunnskapen om kvalitet i høyere utdanning. Tanken er at sammen med andre undersøkelser og datasett skal NIFUs undersøkelse utfylle kunnskapen om kvalitet og relevans i høyere utdanning (f.eks. European Commission 2010, Ryssevik m.fl. 2011, Humburg m.fl. 2013).

I den nevnte 2013-studien til Humburg, van der Velden og Verhagen kalt «The Employability of Higher Education Graduates: The Employers' Perspective», finner vi en nyttig kunnskaps gjennomgang på feltet som kan benyttes i diskusjoner av yrkesrelevans. Her utledes seks ulike trender innen arbeidsmarkedet for kandidater for høyere utdanning. Disse relateres til en kategorisering av hvilke ferdigheter kandidater trenger for å håndtere skiftende omgivelser i deres arbeidsfelt.

Vi har påpekt at det norske kvalifikasjonsrammeverket er noe ensidig fokusert på en reproduserende rolle av kunnskapsutvikling (Carlsten og Torgersen 2015). Vår observasjon av nytten av å øve opp ferdigheter i å trene på å håndtere komplekse situasjoner uten forutbestemte læringsmål, blir derfor nyttig til å se på risikosamfunnet som trend i tillegg til kunnskapssamfunnet (Haug og Maaø 2011, Hviid Nielsen 2015). En tabell over trender og ferdigheter i studier av yrkesrelevans som baserer seg på Humburg m.fl. (2013), og som i tillegg tar inn elementet om et behov for ferdigheter i risikohåndtering, vil se slik ut:

**Tabell 3.1 Trender og ferdigheter i studier av yrkesrelevans (basert på Humburg m.fl. 2013)**

Trender	Ferdigheter
Kunnskapssamfunnet	Profesjonell ekspertise
Risikosamfunnet	Risikohåndtering
Økende usikkerhet	Fleksibilitet
IKT-revolusjon	Innovasjon og kunnskapsanvendelse
Arbeidsplasser med «high performance»	Mobilisering av menneskelige ressurser (samarbeidsevner, strategiske- og lederskaps evner)
Globalisering	Internasjonal orientering
Endringer i økonomiske strukturer	Entreprenørskap

Læringsutbyttebeskrivelser knyttet til risikosamfunnet vil inkludere avansert kunnskap om strategisk ledelse, ferdigheter knyttet til improvisasjon og samhandling, samt generell kompetanse til å lede og ta beslutninger i uforutsette arbeids- eller studiesituasjoner (Carlsten og Torgersen 2015, Krigsskolen 2015a). Dette kan være en tilnærming til å studere relevans som resultatmål av utdanningen i lys av



ulike samfunnsutfordringer. Det handler som nevnt om et ledelsesperspektiv – om arbeid med *kvalitet av utdanning*. Vi er imidlertid også interessert i undervisningsperspektivet i dette notatet – om arbeidet med *kvalitet i utdanning*. Til dette trenger vi å beskrive en pedagogisk tilnærming.

### 3.7 Kvalitet og relevans – en pedagogisk tilnærming

Som vi nevnte innledningsvis i dette kapitlet har vi valgt å se arbeid med relevans som en del av arbeid med å utvikle kvalitet. Vi setter altså ikke relevans og kvalitet opp mot hverandre. Derimot bruker vi et perspektiv som ser arbeid med relevans som bestående av forhandlinger om hvilke typer relevans som skal prioriteres i ulike sammenhenger.

Å vurdere arbeid med relevans på denne måten er å utvide forståelsen av yrkesrelevans av en utdanning. Vi tar som nevnt i kapittel 2 utgangspunkt at vi ikke nødvendigvis vet hva Krigsskolens utdanning skal være relevant i forhold til på lang sikt. Vi tar også som utgangspunkt at vi ikke nødvendigvis er – eller trenger å være - enige om hva den skal være relevant i forhold til på kort sikt. Dette er noe som må diskuteres som en del av det å utvikle en profesjonsutdanning i endring.

Det vi ønsker å være noenlunde samstemte om er hvilke spørsmål vi mener er mest relevante å stille for å sikre at undervisningen blir god (*kvalitet i utdanning*) og at utdanningen treffer (*kvalitet av utdanning*). Det er en pedagogisk tilnærming som undersøker mer enn resultatmål av utdanning. Vi spør heller hvordan man kan arbeide for å styrke studenters opplevelse av relevant undervisning. I dette arbeidsnotatet presenterer vi en «relevanstest» for å komme nærmere en felles forståelse av hvilke spørsmål det kan være relevant å stille for å sikre kvalitet og relevans i og av høyere utdanning.

#### 3.7.1 «Relevanstesten»

Grunnpremisset for «testen» er at utdanning ikke bare handler om yrkesrelevans som et resultatmål av høyere utdanning, f.eks. som sammenheng mellom utdanningstilbud og etterspørsel etter nyutdannede i arbeidsmarkedet. Vi bruker her et alternativt utgangspunkt til det som legges vekt på når man undersøker relevans som resultatmål i lys av overutdanning og arbeidsledighet.

Utgangspunktet vårt er relevans som et prosess-spørsmål i tillegg til relevans som resultatmål: Hvordan kan en utdanningsinstitusjon jobbe for å øke relevans av studietilbudet på kort og lang sikt? Hvordan kan man utvikle kompetanse til å håndtere endring av relevans?

En viktig grunn til at vi heller ikke ensidig er så opptatt av å undersøke forhold mellom utdanningens kvalitet og kandidaters tilpasning til arbeidsmarkedet er fordi kadettene ved Krigsskolen er sikret jobb etter sine studier. Selv om dette er en legitim side ved å undersøke relevans, så blir i dette tilfelle relevans som resultatmål ikke så interessant som en ensidig faktor. Vi har sett nytten av å undersøke relevans som en mangetydig indikator, ikke begrense oss til begrepet yrkesrelevans. Vi mener flere relevanstyper kan gi oss informasjon om hva som har sammenheng med en utdanning som er relevant for et yrke eller en profesjon i ulike situasjoner.

Vi har i dette arbeidet benyttet samme kategorisering som NOKUT bruker for kvalitetsbegrepet i tilsyn med kvalitetssikringssystemer i høyere utdanning; som inputindikator, prosessindikator og resultatindikator (output). Inputindikatorer kan sies å danne grunnlag for prosessindikatorer, og begge disse kan igjen sies å danne grunnlag for outputindikatorer eller resultatmål. Likevel er vår veileder ment å forstås mer som en prosessmodell, der også resultatmål vil ha innvirkning på hvordan man forstår inputindikatorer og prosessindikatorer og omvendt. For eksempel vil en svak sammenheng mellom karakterer for kadetter og muligheter for opptak til sivile Masterstudier kunne føre til en diskusjon om seleksjonsgrunnlag for opptak av kommende kadetter, kompetanseprofiler hos nyrekruttede når det gjelder pedagogisk grunnkompetanse og forskererfaring, eller om det bør igangsettes forskning som kan forklare overutdanning eller manglende samsvar mellom nyutdannede offiserer og kommende arbeidsoppgaver i Forsvaret.

Når det gjelder resultatindikatorer har vi tatt hensyn til det tradisjonelle perspektivet for regulering av utdanning og arbeidslivsbehov vi har nevnt over. Vi har satt inn de ulike indikatorene for å identifisere

og prioritere mellom ulike relevanstyper i Tabell 3.2. I det følgende vil vi forklare hvorfor de ulike typene kan øke potensiale for relevant utdanning, slik at tabellen kan fungere som en veileder – et arbeidsredskap. Vi gjør dette ved å presentere ulike typer relevans som faktorer som kan øke potensiale for *kvalitet i utdanning* og *kvalitet av utdanning* (jf. Figur 1.1).

**Tabell 3.2 «Relevanstesten»: En oversikt over ulike typer relevans som kan øke potensiale for kvalitet i utdanning og kvalitet av utdanning (jf. Figur 1.1.).**

RELEVANS-TYPER	Eksempler på indikatorer	Hva vurderes?	Hvem vurderer?
<b>Input</b>	Personlig relevans	I hvilken grad studenter opplever utdanningen som relevant gitt deres egne læreforutsetninger (evner, interesser, motivasjon etc.)	Studenter (f.eks. QB, Studiebarometer, Kandidatundersøkelser)
	Profesjonell relevans	I hvilken grad lærere vurderer utdanningen som relevant gitt deres egne pedagogiske forutsetninger og faglige kvalifikasjoner (eget pedagogisk grunnsyn, vurdering av skolens pedagogiske grunnsyn, vurdering av fagstoff etc)	Lærere og skoleledelse
	Faglig- og forskningsrelevans	I hvilken grad utvalget av fagstoffet er hentet fra oppdatert og relevant FoU-arbeid	Lærere
<b>Prosess</b>	Didaktisk relevans	I hvilken grad lærere planlegger, gjennomfører og vurderer fagstoff i forhold til studentenes læreforutsetninger, fagenes egenart, tverrfaglige mål, egnede undervisnings/vurderingsmetoder	Lærere og skoleledelse
	Innholdsrelevans/ profesjonsrelevans	Hvordan det enkelte programs innhold og arbeidsprosesser designes for å gi optimalt nyttig læring for det arbeidslivet det siktes mot	Skoleledelse og ledere i eksterne virksomheter
	Organisasjonsrelevans	Hvordan skolen sikrer arbeid med relevans som del av organisasjonsutvikling	Skoleledelse
<b>Output</b>	Porteføljerelevans/ yrkesrelevans	I hvilken grad tilbudte studier motsvarer et behov i arbeidslivet	Skoleledelse og ledere i eksterne virksomheter
	Akademisk relevans	I hvilken grad tilbudte studier fremmer dannelse, kritisk vurderingsevne og beredskap for det uforutsette. I hvilken grad institusjonen samarbeider/konkurrerer med andre ledende nasjonale og internasjonale lederutdanningsinstitusjoner	Studenter, lærere, skoleledelse og avdelingsledere
	Samfunnsrelevans	I hvilken grad tilbudte studier fremmer grunnlaget for samfunnsoppdraget i høyere utdanning og grunnlaget for livslang læring	Skoleledelse og ledere i eksterne virksomheter

### 3.7.2 Input-indikatorer

Under inputindikatorerne i Tabell. 3.3. finner vi de tre elementer som inngår i didaktiske prosesser med planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Dette gjelder kategoriene student, lærer og fag.

For det første vil det øke potensiale for relevans dersom kadettene har gode forutsetninger for å lære. Høyere utdanningsinstitusjoner har seleksjonssystem som skal sikre at studentene er kvalifisert for å kunne gjennomføre et akademisk studium. For å undersøke dette kan vi også spørre studenter i undervisningen eller i spørreundersøkelser i hvilken grad de opplever utdanningen som relevant for dem gitt deres egne læreforutsetninger (evner, interesser, motivasjon).

For det andre kan det øke potensiale for relevans dersom lærere er kvalifiserte til å drive forskningsbasert undervisning, har god formidlingsevne der de ser hvordan studentforutsetninger, deres egne forutsetninger og fagstoff er innbyrdes relevant. Lærere kan selvsagt også ha forståelse for undervisningsfagenes plass i en profesjon og formidle dette til studenter på en måte der både

akademisk relevans og yrkesrelevans fremkommer. Skoleledelsen bør gi veiledning og følge opp dette nivået. Her kan vi spørre i hvilken grad lærere vurderer utdanningen som relevant gitt deres egne pedagogiske forutsetninger og faglige kvalifikasjoner (eget pedagogisk grunnsyn, vurdering av skolens pedagogiske grunnsyn etc). For de instruktører eller faglige ansatte som ikke er formelt pedagogisk kvalifisert kan det være en støtte med periodevis kollegabasert veiledning med ansatte som er kvalifisert og trent til å arbeide med slike didaktiske og pedagogiske begreper og modeller.

For det tredje kan potensiale for økt relevans realiseres via relevant utvalg av fagstoff. Det betyr at fagstoffet er hentet fra oppdatert og relevant FoU-arbeid. Dette punktet bør ha klar sammenheng med institusjonens FoU-strategi, samt rekrutteringsstrategier for faglig ansatte med førstekompetanse som kan sikre videreutvikling av skolens og profesjonens kunnskapsbase.

### 3.7.3 Prosess-indikatorer

De tre neste relevanstypene er knyttet til prosessindikatorene didaktisk relevans, innholdsrelevans og organisasjonsrelevans.

Relevans er også en del av en didaktisk analyse når man planlegger, gjennomfører og vurderer undervisning (f.eks. Klafki 2000). Her vil relevans vurderes mot den rolle og funksjon fagstoff og metode vil ha i relasjon til andre didaktiske kategorier som prosessindikator. Eksempler kan være studenters ulike læreforutsetninger og avveininger i arbeidskrav og faglig progresjon for øvrig. I denne siste sammenheng er relevansvurdering noe en lærer gjør i enhver undervisningssituasjon som del av det å være pedagog.

Når det gjelder didaktisk relevans så handler dette om prosessene og dynamikken som oppstår i møte med inputelementene student, lærer og fag. Her kan vi spørre i hvilken grad lærere planlegger, gjennomfører og vurderer fagstoff og læringsutbyttebeskrivelser i forhold til studenters læreforutsetninger, fagenes egenart, tverrfaglige mål, egnede undervisnings/vurderingsmetoder. At dette forholdet ikke alltid er like lett å balansere ser vi ofte i tilbakemeldinger på undervisning i spørreundersøkelser og andre vurderinger. Eksempler på dette kan være Krigsskolens semestervise spørreundersøkelser, NIFUs kandidatundersøkelser eller NOKUTs studiebarometer.

Innholdsrelevans handler om hvordan det enkelte programs innhold og arbeidsprosesser designes for å gi optimalt nyttig læring for det arbeidslivet det siktes mot – altså et eksternt relevansblikk. Med et internt blikk er det også viktig å se på organisasjonsrelevans. Her ser man på hvordan skolen sikrer arbeid med relevans som del av sin egen organisasjonsutvikling. Det kan i praksis bety at man arbeider med relevansproblematikk i fagråd eller styre, samt internt i seksjoner, institutt og fakultet.

### 3.7.4 Output-indikatorer

Avslutningsvis ser vi i Tabell 3.2 at vi finner tre outputindikatorer: Porteføljerelevans, akademisk relevans og samfunnsrelevans.

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) opererer med to ulike aspekter ved relevans i høyere utdanning (Haakstad og Kantardjiev 2015):

- *Porteføljerelevans* – i hvilken grad tilbudte utdanninger motsvarer et behov i arbeidslivet
- *Innholdsrelevans* - hvordan det enkelte programs innhold og arbeidsprosesser er designet for å gi optimalt nyttig læring for det arbeidslivet det siktes mot

I dag ser vi at universiteter og høyskoler i norsk høyere utdanning utvikler en rekke nye initiativ for å utvikle relasjonen mellom høyere utdanning og arbeidsliv. Målet er at det bidrar til bedre kvalitet og relevans i utdanningen. Både i Norge og Europa for øvrig legger sentrale utdanningsmyndigheter vekt på å utvikle tettere samarbeid mellom høyere utdanning og arbeidsliv, blant annet som følge av økt fokus på kandidatenes overgang til arbeidsmarkedet (f.eks. Vabø og Sweetman 2010).

Porteføljerelevans er i stor grad det vi har omtalt som den dominerende måte å forstå og arbeide med relevans: Hvordan vurderer ledere på avdelinger at behovet for ulike fagområder er? Ser de behov for

at f.eks. utdanningsledelse, engelsk eller metode er fagområder som bør ligge i en høyskoles portefølje eller kan de like gjerne outsources til en annen utdanningsinstitusjon? Hva er fordeler og ulemper av ulike porteføljeoverveielser?

Akademisk relevans handler om i hvilken grad tilbudte studier fremmer dannelse, kritisk vurderingsevne og beredskap for det uforutsette. Det handler også om å legge grunnlag for videreutvikling av fri forskning og utvikling av høyere utdanningsinstitusjoner på egne akademiske premisser.

Det aller siste punktet vi har valgt å inkludere i Tabell 3.2 er samfunnsrelevans. Vi viet et helt avsnitt til dette i kapittel 2.3. Dette er selve grunnlagsproblematikken i systemet, og handler om i hvilken grad tilbudte studier fremmer grunnlaget for samfunnsoppdraget, blant annet ved at den inkluderer personlig lederutvikling for den enkelte kadett. På dette nivået handler mål for tilbudte studier også om at det sikres samsvar mellom høyere utdanning og arbeidsliv generelt, og at det tilrettelegges for et godt grunnlag for livslang læring for den enkelte.

### 3.8 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett nærmere på grunnlagsproblemer i studier av relevans og kvalitet i høyere utdanning. Vi har sett at relevant utdanning ikke nødvendigvis handler om direkte overlapp mellom teori og praksis. Vi har også sett at hva som forstås som den «riktige» balanse mellom teori og praksis kan forandre seg over tid i prosesser som kalles akademisering. Vi har påpekt at det er viktig å være bevisst at kriterier for kvalitet og relevans i forskning ikke direkte overføres som kriterier for kvalitet og relevans i utdanning. På den måten har dette kapitlet tatt opp spørsmål fra kapittel 2 som handlet mer direkte om Krigsskolen. Der viste vi at relevans kan være et komplekst fenomen å studere, og at skolen står overfor liknende problemstillinger som sivile etatsutdanninger har gjennomgått de siste 40-50 år.

Dette kapitlet viste videre at Krigsskolen ikke skiller seg spesielt ut når det gjelder å håndtere slike spørsmål i strategisk lederarbeid. Vi har vist at spørsmål om relevans og kvalitet generelt drives av endringer i policyfelt, i sektoren selv, i lovendringer og i forskning. Det kapitlet har tilbudt av spesielt nye perspektiver for å studere relevans handler om sammenhenger mellom å forstå og studere relevans som *kvalitet av utdanning* og *kvalitet i utdanning* (jf. Figur 1.1). Vi har presentert en «relevanstest» som kan avklare spenninger som kan oppstå mellom ulike relevanstyper.

Det vi har ønsket å formidle er at relevansvurderinger i høyere utdanning vil foreligge både intendert (f.eks. i Studiebarometeret eller Kandidatundersøkelser som resultatmål og *kvalitet av utdanning*), og samtidig ikke-intendert (f.eks. i det daglige av studenter/kadetter og lærere som prosessmål og *kvalitet i utdanning*). Vi ønsker å påpeke at det ikke nødvendigvis vil være hensiktsmessig å formalisere alle prosessene i et kvalitetssikringssystem selv om vi anbefaler en bevisstgjøring. Arbeidet skal ikke føre til unødvendig dokumentasjonsarbeid på bekostning av arbeid med for eksempel selve undervisningen. Skoleledelsen bør imidlertid ha en strategi for å følge opp alle ulike prosesser mer eller mindre systematisk. De ulike relevanstyper vil forekomme i Krigsskolens dokumentasjon om kvalitetssikrende arbeid med å øke potensiale for relevante studieløp. Det som er interessant i praktisk bruk er å se om det avdekkes noen relevansområder det er knyttet mer utfordringer til enn andre, og hvordan man kan arbeide med å forbedre disse områdene basert på et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag.

I de neste to kapitlene viser vi hvordan «relevanstesten» i Tabell 3.2 kan benyttes i arbeid med å utvikle relevans i strategisk skoleledelse. Vi minner om at dette ikke er ment som foreskrivende oppskrifter, men som et utgangspunkt for helhetlig refleksjon i en tid preget av omstilling for samtlige ansatte ved Krigsskolen. Gitt at de grunnleggende spørsmål med å finne samsvar mellom utdanning og arbeidsliv gjelder for alle institusjoner som tilbyr utdanning, mener vi «Relevanstesten» også vil kunne ha nytte for andre som er engasjert i ledelse og undervisning i høyere utdanning.

## 4 Relevans i strategisk utdanningsledelse

Helt innledningsvis i dette arbeidsnotatet spurte vi hvorfor relevans er en viktig del av strategisk utdanningsledelse. Vi håper kapittel 2 og 3 allerede har gitt en viss formening om hvorfor vi mener selve spørsmålet om utdanningens relevans er viktig å stille på systematisk vis.

Spørsmål om relevans er viktig å stille ikke bare på systematisk vis, men på strategisk vis i arbeid med utdanningskvalitet. Krigsskolen gjør slikt arbeid også i dag. De mener ut fra de evalueringer som er foretatt for årene 2013-2016 at den nye utdanningen som er etablert så langt fungerer i tråd med skolens mål og strategier (f.eks. Krigsskolen 2015b). At skolen nå ønsker en ny gjennomgang har spesielt sammenheng med at den står overfor en strukturell utdanningsreform. Som nevnt i kapittel 2 er det spesielt tre sentrale endringer Krigsskolen må håndtere: Sammenslåing, ny personellordning og uavklart kompetansebehov. Utfordringene vil kreve nytt strategisk arbeid, og dette arbeidsnotatet er et første skritt i den retningen.

Slike sentrale utfordringer fører til et behov for at Krigsskolen må ha en klar formening om hva som er spesielt for Hæren som profesjonsfelt i kommende restrukturering. I dette kapitlet viser vi hvordan «Relevanstesten» i Tabell 3.2 kan benyttes i arbeid med å identifisere og prioritere mellom relevanstyper i strategisk utdanningsledelse. Først innleder vi imidlertid med en kort presisering av de formelle rammene Krigsskolen har å forholde seg til når det gjelder arbeid med relevans.

### 4.1 Rammer for Krigsskolens strategiske arbeid med relevans

Rammene Krigsskolene må forholde seg til når det gjelder å utvikle egen forståelse av relevans hviler, som for sivile utdanningsinstitusjoner, på flere sentrale grunnlagsdokumenter og lovreguleringer (jf. kapittel 3). Dette betyr at en styring og ledelse av Krigsskolens arbeid med yrkesrelevans må forholde seg til og kjenne sentrale dimensjoner og utviklingstrekk for kvalitet og relevans innen policyutvikling, oppdatert kunnskap om konsekvenser for institusjonsledelse, oppdateringer i lovregulering og kvalifikasjonsrammeverk, samt utvikling i forskningsfeltet.

For Krigsskolen inkluderer dette særskilte rammer. Foruten lovverk og personalreglement spesifikt for Forsvaret og Hæren inkluderer det Forsvarets fellesoperative doktrine (Forsvarets overkommando 2014), Forsvarets doktrine for landoperasjoner (Forsvarsdepartementet 2005), Forsvarets verdigrunnlag (Forsvaret 2004), Fredsregulativet (Forsvarsdepartementet 2008), Rammeplan for krigsskoleutdanningene (Forsvarets høyskole 2012), Krigsskolens program for lederutvikling (Krigsskolen 2009), og Konsept for Offisersutvikling for Krigsskolen (Boe m.fl. 2015).

Krigsskolen har i hele tiårsperioden 2006-2016 arbeidet med å utvikle egen relevansforståelse. For det første er det krav til dette i kvalitetssikringssystemet som skal meldes inn til NOKUT. Men skolen har

også hatt en egeninteresse av å forstå sin egen rolle og utvikle sin egen virksomhet til å holde høy standard når det gjelder samfunnsansvaret skolen er regulert for. Kompetanseseksjonen og ledelsen ved skolen har utarbeidet interne dokumenter om mål og virkemidler for å øke relevans av utdanningen. I arbeidet har de benyttet seg av operasjonaliseringer av disse formelle rammene, av sentral faglitteratur og av interne data fra både forskning og evalueringer.

I Krigsskolens Fagrapport nr. 2, 2012 «Utdanning for fremtidens offiserer» beskriver for eksempel skolens dekan Reidar Skaug deler av dette arbeidet. Ved å være en skole som er regulert av sivile krav til forskningsbasert utdanning (akademisk relevans) og som samtidig er regulert av militære krav om å løse Forsvarets oppgaver og utfordringer (yrkesrelevans), kan profesjonsutdanningen «neppe betraktes som relevant om den ikke aktivt forholder seg til slike doble krav som dimensjonerende for utdanningens innretning og innhold» (Skaug 2012).

Fagrapporten tar videre opp den spenningen som kan ligge mellom kvalitet og relevans ved skolen:

*Relevans kan lett forbindes med nytte og med utviklingen av læreprosesser som direkte kan skape mening for den enkelte kadett og fremtidige offiser 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?*  
(Skaug 2012, s. 9-10).

Som vi ser er dette et eksempel på problemstillinger ved en høyere utdanningsinstitusjon som handler om akademisering og strukturendring, slik vi beskrev generelt i kapittel 3.1. Ved oppstart av strategiarbeid knyttet til en omorganisering av utdanningen ved Krigsskolen i 2011 oppfattet skoleledelsen at det lå en usikkerhet i 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 etablerte derfor noen felles kriterier og et begrepsapparat til bruk i sine kollektive diskusjoner med hensyn til kvalitet og relevans. Det ble etablert et sett kriterier for det videre arbeidet med egen relevansforståelse:

- At kunnskap og bevissthet om utdanningen er i takt med viktige utviklingstrekk i profesjonen
- At utdanningen gjenspeiler og videreutvikler offiserens praksis
- At prosedyrer for å sikre en utdanning som er i takt med og bidrar til profesjonens utvikling og innholdet i profesjonsutviklingen er på plass (Skaug 2015).

Dette skulle i praksis bety at utdanningen med sine temaer og aktiviteter skulle gjenspeile utfordringene ved dagens profesjonsutøvelse og aktuelle problemstillinger i profesjonen. Det ville også bety at man måtte arbeide offensivt med å utvikle en kollektiv bevissthet om viktige utviklingstrekk i profesjonen. I tillegg skulle utdanningen måtte forholde seg aktivt til behovet for mer langsiktige endringer i profesjonen, i organisasjonen og i offisersrollen (Skaug 2012).

På denne måten valgte Krigsskolen å legge arbeidet med skolens relevansforståelse på et utøvernivå fremfor et systemnivå. Det vil si at de forholdt seg til relevans som noe som skulle erfares og utvikles for kadetter og utdanningspersonalet, fremfor på eiernivå med Forsvaret som hovedaktør. På sett og vis er dette arbeidet som Krigsskolen har utviklet over tid derfor et grunnlag for den måten vi betrakter

relevans på i dette arbeidsnotatet. I notatet forholder vi oss imidlertid både til utøvernivået (*kvalitet i utdanning*) og systemnivået (*kvalitet av utdanning*), jf. Figur 1.1.

## 4.2 Kvalitetssikring av relevans

Krigsskolen har blitt fått sitt kvalitetssikringsystem vurdert av NOKUT ved to anledninger, i 2007 og i 2014. I 2007 forelå følgende anbefalinger for videre arbeid med relevans og kvalitet:

- *Krigsskolen (KS) oppfordres til å se nærmere på om studie- og kvalitetsansvar bør organiseres på en enklere måte*
- *Komiteen vil anbefale KS å utarbeide spesifikke målformuleringer for selve kvalitetsarbeidet*
- *Komiteen vil anbefale KS å analysere informasjonen fra kvalitetsarbeidet slik at den kan bidra i et mer langsiktig utviklingsarbeid rundt studiekvalitet*
- *Komiteen vil oppfordre KS til å vurdere nøye hvilken funksjon årsrapportene og kvalitetsarbeidet skal ha innad ved høyskolen og utad i det øvrige militære systemet (NOKUT 2007)*

Ved evalueringen av kvalitetssikringsystemet i 2014 står følgende om dokumentasjon av arbeid med relevans og kvalitet:

- *Roller og ansvar bør beskrives nærmere i kvalitetshåndboken. [...] En tydeliggjøring av roller kan også bidra til å løse utfordringen med manglende dokumentasjon av endringer, i og med at ansvar for å dokumentere endringer kan knyttes til en funksjon.*
- *Krigsskolen synes å utnytte dårlig det sterke engasjementet for kvalitet som kunne observeres blant kadetter og ansatte i de to seksjonene som bidrar til kadettene læring. [...] Bedre informasjonskanaler til kadettene og de ansatte i seksjonene gir disse mulighet for både å få kunnskap om hva som skjer med det de selv har meldt tilbake, og hvilke andre tilbakemeldinger systemet genererer, og hvilke vurderinger som gjøres.*
- *Ved de andre militære skolene komiteen har besøkt, var studentene/kadettene representert i (besluttede) organer med funksjoner som tilsvarer studieplangruppen (som ikke er et besluttede organ). Krigsskolen bør vurdere om dette også kan være hensiktsmessig ved denne institusjonen.*
- *Når Krigsskolen skal utvikle relevansundersøkelse, bør det vurderes om det skal innhentes dokumenterte tilbakemeldinger fra flere kilder enn kandidater. Mulige kilder kan være kandidatenes nærmeste overordnede og de fire fagrådene.*
- *Etter å ha besøkt både Krigsskolen, Forsvarets ingeniørhøgskole og Luftkrigsskolen, har komiteen en oppfatning om at de alle synes å ha noe å lære av hverandre. Komiteen anbefaler derfor et tettere samarbeid mellom de kvalitetsansvarlige ved de tre høyskolene. [...] (NOKUT 2014).*

På et overordnet nivå er det slik at Krigsskolens utdanning ikke bare skal være relevant, men den skal også kvalitetssikres som relevant. Da holder det ikke lenger å anse relevans som noe intuitivt, slik vi nevnte i begynnelsen av kapittel 2. Man må finne en eller annen måte å måle relevans. Arbeid med sikring av relevans er ikke unik for Krigsskolen, men en del av utviklingen innen høyere utdanning generelt (Carlsten m.fl. 2015). I følge lov om universiteter og høyskoler skal alle institusjoner som tilbyr høyere utdanning ha et system for kvalitetssikring av utdanningen. I kvalitetsrapporter for Krigsskolen inngår det kapitler der beskrivelser av relevansvurdering av utdanningen fremkommer (jf. kapittel 3.4).

Ifølge NOKUTs vurdering 2014 utføres denne vurderingen av kompetanseseksjonen, men rapportene bygger ikke på dokumentert informasjon som systemet frembringer. Ifølge samme kilde har kullsjefer heller ikke alltid vært godt nok kjent med den informasjonen som genereres i den faglige linjen. Kadettene mener å se lite til analyser og rapporter, og var ved vurderingstidspunktet i 2013 blant annet ikke kjent med de vurderingene som ble gjort av relevansen i utdanningen. NOKUT mente det burde antas at årsrapportens omtale av relevans vil være av stor interesse for kadettene. Ikke minst

mente de at ledelsens analyse av det som fremkommer ville kunne gi viktige signaler nedover i organisasjonen (NOKUT 2014).

I arbeidet etter 2014 har kompetanseseksjonen derfor lagt vekt på å koble kvalitetsrapportene tettere på de ulike datakilder som finnes ved Krigsskolen. Dette er i hovedsak gjort for den akademiske siden av utdanningen, og evalueringer fra øvelser vil etter hvert inngå. Spørreundersøkelser til kadettene er videreutviklet våren 2016. Disse inkluderer nå spørsmål som også er relatert til fellesoperative oppgaver og problemstillinger. De andre Krigsskolene har mottatt lignende tilbakemeldinger når det gjelder kvalitetssikring av relevans (Carlsten m.fl. 2015). Det arbeidet som er lagt ned på Krigsskolen kan derfor diskuteres i samarbeid med de andre Krigsskolene under en enhetlig drift.

### **4.3 «Relevanstest for utdanningsledere»**

Når Krigsskolen nå står overfor sentrale endringer så er det grunn til å se nærmere på skolens mål og strategier. Vi ser dermed på hovedutfordringer knyttet til skoleledelsens arbeid med relevans som *kvalitet av utdanning*. I det følgende bruker vi «Relevanstesten» i Tabell 3.2 som et utgangspunkt for hvordan relevans kan diskuteres i arbeid med strategisk utdanningsledelse fremover.

Vi har valgt å sette inn noen spørsmål som kan generere diskusjon for kategoriene input, prosess og output for seg. Dette har vi gjort av pragmatiske årsaker slik at ikke tabellene skal bli for omfattende. I kategorien «spørsmål» har vi kategorisert disse i to underkategorier vi har kalt S for videreutvikling (*sustain*) og I for forbedring (*improve*). Disse kategoriene er vanlige å bruke i evaluering blant ansatte og kadetter ved Krigsskolen ved de engelske benevnelser. De vil derfor være lett gjenkjennelige.

*Sustain* viser til hva ulike aktører mener fungerer og hva disse vil argumentere for å kunne beholde.

*Improve* viser til hva som kan identifiseres som utfordringer og som man ønsker å forbedre på kort eller lang sikt. Vi har satt inn noen eksempler som kan konkretisere hva vi mener, men ellers satt spørsmålsteget for å signalisere at disse spørsmålene ikke har noen fasit. Både spørsmål og eksempler må ses som veiledende.

I tekstene som hører til hver tabell forholder vi oss til kun til hovedutfordringene man i første omgang bør legge vekt på.

#### **4.3.1 Input-utfordringer**

Den største input-utfordringen kompetanseseksjonen ved Krigsskolen ser i dag er knyttet til kompetanse. Dette gjelder både faglig og akademisk relevant kompetanse (profesjonell relevans). Strategisk arbeid vil inkludere rammer for kompetanseutvikling for skolens ansatte mht. påfyll av formell pedagogisk kompetanse. Videre er det krevende å lykkes med god og tilstrekkelig FoU, spesielt på et internasjonalt nivå. Fagmiljøet ved skolen teller mange hoder, men få forskere og førstestillingskompetente. På inputsiden er det også et spørsmål hvordan man sikrer at utlysningstekster er godt kvalitetssikret for å treffe de relevante målgrupper der målet er å rekruttere nye ansatte.



**Tabell 4.1 Aktuelle spørsmål basert på inputindikatorer for relevans i Krigsskolens kommende kvalitetsutviklingsarbeid (skoleledelse).**

<b>RELEVANS-TYPER</b>	<b>Indikatorer</b>	<b>Spørsmål (sustain/improve)</b>	<b>Eksempler</b>
<b>Input</b>	Personlig relevans	S: Har skolens ledelse identifisert gode praksiser for å ivareta kadettene læreforutsetninger i undervisningen, slik at denne oppleves relevant for dem? Har kadettene gode nok muligheter til å kommunisere sine faglige interesser og erfaringsbakgrunn til de som er ansvarlige for utdanningen?	Rekruttering, seleksjon, dannelsesreisen, personlig lederfilosofi, skikkethet som militær leder (SML) QB, evalueringsmøter, vurdering av øvelser, arbeidskrav
		I: Er det andre metoder lærere og skolen kan bruke for å styrke grunnlaget for personlig relevans i møte med f.eks. ny militær ordning?	?
	Profesjonell relevans	S: Har skolens ledelse identifisert områder der instruktører og lærere opplever at elementer i studiehandboken, virksomhetsplanen og læreplanen er spesielt relevante for Hærens behov for kompetanse? Hvordan blir instruktører og læreres vurdering av relevante utdanningsmål og metoder fulgt opp og tatt vare på ved en evt. fusjon med de andre krigsskolene?	Dannelsesreisen Lederutvikling operativ (LU), ledelse av operasjoner (LaOp) Tverrfaglighet vs. disiplinorientering Omfang av arbeidskrav til kadettene
		I: Har skolens ledelse identifisert områder der skolens instruktører og lærere opplever at de er uenige med måter utdanningsstrategier og undervisningsopplegg er lagt opp på? Er det motsetninger mellom faglige rammer og Hærens behov? Har instruktører og lærere nok praksisnærhet og pedagogisk kompetanse til å gjøre slike vurderinger? Hvordan blir dette fulgt opp ved en evt. fusjon?	?
	Faglig- og forskningsrelevans	S: Har skolens ledelse identifisert områder der undervisningen bygger på skolens FoU-arbeid på en måte som er spesielt relevant for utdanning av offiserer til Hæren? Hvordan sikrer man videreføring ved evt. fusjon?	Offisers- og ledelsesutvikling Landoperasjoner
		I: Har skolens ledelse identifisert områder der undervisningen ikke har relevant FoU-grunnlag? Har skolen nok personale med førstekompetane til å gjøre slike vurderinger? Har alle ansatte nok FoU-tid, både til egenutvikling og til konkrete forskningsarbeider? Er stillingsutlysninger godt kvalitetssikret slik at man treffer relevante målgrupper? Hvordan kan man styrke dette ved evt. fusjon?	?

### 4.3.2 Prosess-utfordringer

Den største hovedutfordringen er ikke overraskende knyttet til prosessnivået generelt (jf. også Hovdhaugen og Carlsten 2013, Hovdhaugen m.fl. 2016). Her viser ikke minst dokumenter fra diskusjoner i seksjoner og på avdelinger i perioden 2006-2016 at det bør arbeides mer med didaktisk relevans. De faglige ansatte har også meldt inn utfordringer som omfatter mangel på helhet og egen oppdatering i forhold til å klare å gi kadettene et bilde av profesjonens krav til sine utøvere (organisasjonsrelevans og innholdsrelevans). De melder også om et behov for mer pedagogisk tilrettelegging for tverrfaglig samarbeid i kollegiet. Kadettene har i sine tilbakemeldinger også understreket et behov for å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter på en måte som gjør at de blir tettere knyttet til reelle situasjoner (innholdsrelevans).

**Tabell 4.2 Aktuelle spørsmål basert på prosess-indikatorer for relevans i Krigsskolens kommende kvalitetsutviklingsarbeid (skoleledelse).**

RELEVANS-TYPER	Indikatorer	Spørsmål (sustain/improve)	Eksempler
Prosess	Didaktisk relevans	S: Har skolens ledelse identifisert gode praksiser der instruktører eller lærere synliggjør sammenhenger mellom personlig, profesjonell og faglig/forskningsrelevans for kadettene? Har skolens ledelse identifisert gode praksiser der instruktører eller lærere systematisk og metodisk legger til rette for at kadettene selv skaper denne sammenhengen?	Dannelsesreisen
		I: Har skolen nok personale med formell pedagogisk utdanning til å drive skolens utvikling på dette området? Bør skolen utvikle strategisk satsing, der virkemidler kan være rekruttering av kvalifiserte ansatte, og opplæring/veiledning av nåværende ansatte? Hvordan blir dette fulgt opp ved en evt. fusjon?	?
	Innholdsrelevans, profesjons-relevans	S: Har skolens ledelse identifisert områder der det er stort samsvar mellom Krigsskolens emner og læringsutbyttebeskrivelse og Hærens behov for kompetanse, som ikke kan ivaretas ved evt. fellesemner på tvers av krigsskolene?	Offisers- og ledelsesutvikling for landoperasjoner
		I: Har skolens ledelse identifisert områder der det er mindre relevant samsvar mellom Krigsskolens emner og læringsutbyttebeskrivelse og Hærens behov for kompetanse, som like gjerne kan undervises på tvers av krigsskolene? Er utdanningen godt nok innrettet for å ivareta veteranpolitikk? Hvordan følges dette opp ved evt. fusjon?	?
	Organisasjons-relevans	S: Har skolens ledelse strategier og virksomhetsplaner der systematiske analyser av relevans inngår som del av analyse- og utviklingsarbeid?	Konseptutvikling Rundreise til Bataljoner Fagråd FoU
		I: Er det andre måter skolens ledelse kan inkludere arbeid med ulike relevansanalyser i strategisk arbeid, spesielt med tanke på evt. fusjon og kommende landmaktutredning? Er det nok ressurser tilgjengelig for å sikre relevant undervisning av god kvalitet?	?

### 4.3.3 Output-utfordringer

Når det gjelder output-indikatorene så viser dokumenter og data ved Krigsskolen at skolen har få alvorlige utfordringer per i dag. I lys av omstillingsprosessene i Forsvaret er det imidlertid ikke klart hva kompetansebehov vil bli i kommende tid. Det som er etablert av metoder for å innhente systematisk informasjon vurderes til å fungere godt. Dette inkluderer at skoleledelsen reiser til bataljonene og innhenter rapporter fra ledelse og nyutdannede kadetter (yrkesrelevans). Det er opprettet fagråd som skal ivareta noen av spørsmålene knyttet til akademisk relevans og samfunnsrelevans. Det inngår årlige skriftlige innspill fra faglig ansatte på kadettens tilbakemeldinger og annen vurdering. Samråd med våpenskolen og Krigsskolens referansegruppe som består av representanter fra både sivile og militære institusjoner er også involvert i arbeidet. Spørsmål som vil bli viktig i kommende tid med strukturelle endringer vil omfatte relevansvurdering opp mot utenlandske krigsskoler – gjøres slik vurdering regelmessig nok?

**Tabell 4.3 Aktuelle spørsmål basert på output-indikatorer for relevans i Krigsskolens kommende kvalitetsutviklingsarbeid (skoleledelse).**

RELEVANS-TYPER	Indikatorer	Spørsmål (sustain/improve)	Eksempler
Output	Portefølje-relevans/ yrkesrelevans	S: Har skolens ledelse identifisert studietilbud ved Krigsskolen som <i>må</i> videreføres for å møte Hærens behov for kompetanse? Hvordan identifiseres dette?	Rundreise til bataljoner Strategiske møter og uformelle samtaler i Forsvaret
		I: Har skolens ledelse identifisert studietilbud ved Krigsskolen som <i>ikke</i> møter Hærens behov for kompetanse, enten ved at kadettene ikke får relevant tjeneste etter skolen eller ved at Hæren ikke får ansatt rett person i rett stilling? Hva gjør man med dette?	?
	Akademisk relevans	S: Har skolens ledelse identifisert områder der Krigsskolens kadetter har spesielt godt grunnlag for å gå videre med Master eller PhD enten militært eller sivilt?	Vurdering av bacheloroppgaver der kadettene opplever at tilbakemeldinger på arbeidet er presise og varierte, av høy kvalitet og at de skaper engasjement og motivasjon for videre læring
		I: Har skolens ledelse identifisert områder der kadetter fra Krigsskolen ikke får det grunnlaget de trenger for å forstå akademisk relevans? Har skolen nok personale med førstekompetanse til å gjøre slike vurderinger av kadettens arbeid? I hvilken grad klarer Krigsskolen å samarbeide/konkurrere med andre ledende nasjonale og internasjonale lederutdanningsinstitusjoner? Hvordan kan man styrke dette ved evt. fusjon?	?
	Samfunnsrelevans	S: Er Krigsskolens visjon, formål, verdigrunnlag og strategi oppdaterte og forankret i daglig praksis ved skolen og i kadettens videre arbeid i Forsvaret og sivilt?	QB Rundreise til Bataljoner FoU - både interne og eksterne prosjekter (f.eks. FFI)
		I: Bør skolens visjon, formål, verdigrunnlag og strategi videreutvikles/endres i lys av ny militær ordning, samt signaler om fusjon og kommende landmaktutredning?	?

## 4.4 Oppsummering

Kapitlet har presentert noen av våre refleksjoner i forhold til å arbeide med å utvikle relevans i strategisk skoleledelse. Vi har også vist hvordan man kan bruke veilederen «Relevanstest for utdanningsledere» som utgangspunkt for slikt arbeid. Som vi tidligere har påpekt er ikke tabellene ment som en foreskrivende oppskrift, men et utgangspunkt for helhetlig refleksjon.

Grunnen til at vi nevner hovedutfordringene innen hver kategori, er fordi det strategiske arbeidet med utdanningsledelse i en tid preget av omstilling er så omfattende at det vil være enklere å forholde seg til enkelte satsingsområder. Hva satsingsområdene skal være vil imidlertid være gjenstand for intern diskusjon ved Krigsskolen den kommende tid. I dette arbeidet kan det velges ut enkeltområder eller mer helhetlige blikk, det kan utvikles nye spørsmål og gis andre eksempler. Målet er å utvide relevansforståelsen hos den enkelte og å videreutvikle en kvalitetskultur.

Når en forholdsvis samsvarende forståelse av spørsmål rundt relevans er utviklet, vil det være viktig å relatere kommende løsningsforslag til eksisterende forskning og utredninger på områdene. Dette for å sikre at kvalitetskulturen virkelig hviler på et relevant kvalitetsgrunnlag.

I neste kapittel bruker vi samme «Relevanstest», men viser her hvilke spørsmål man kan stille på undervisningsnivå. Vi går hermed fra *kvalitet av utdanning* til *kvalitet i utdanning*.

## 5 Relevans i planlegging av undervisning

I det første kapitlet av dette arbeidsnotatet spurte vi: Hvordan kan man arbeide for å styrke studenters opplevelse av relevant undervisning? I kapittel 2, 3 og 4 har vi på ulike måter vist hvordan relevansvurderinger opptrer ulikt som resultatmål – som en del av *kvalitet av utdanning* – og som prosessmål – som en del av *kvalitet i utdanning* (se Figur 1.1).

Dette kapitlet er spesielt rettet mot de som er ansvarlige for *kvalitet i utdanning*, det vil si instruktører og lærere. Det er de som er profesjonelt ansvarlige for å til rette for en relevant og meningsfull undervisning for kadettene. Selv om vi innledningsvis skrev at målgruppen for hele arbeidsnotatet inkluderer ansatte i faglige stillinger og tredje års kadetter, er det spesielt i dette kapitlet at vi nærmer oss klasserommet og øvingsarenaen. Det er her det blir tydelig at dette er en veileder – eller et arbeidsredskap – som kan brukes i det overordnede arbeidet med å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning og læring. Vi ønsker likevel å oppfordre til lesning av samtlige kapitler, for å få en forståelse av relevans som del av akademiseringen av den militære profesjon i sammenligning med utvikling av sivil høyere utdanning.

I kapittel 2 nevnte vi spesielt tre utfordringer Krigsskolen står overfor i tiden framover: Sammenslåing, ny personellordning og uavklart kompetansebehov. Vi argumenterte der for at spørsmål om relevans er spesielt viktig å stille på nye måter i faser der en utdanningsinstitusjon står overfor større omstillinger eller reformer. I kapittel 3 som heter: «Hva er egentlig relevans?» viste vi at relevans kan være et komplekst fenomen å studere. Vi har påpekt at mangel på kunnskap om hvordan man kan utvikle relevans og kompetanse til å håndtere endringer i relevans kan føre til et svakt beslutningsgrunnlag i strategiske utdanningsvalg – *kvalitet av utdanning*. Det kan igjen føre til at det blir vanskelig å stå i de praktiske valg av undervisningsformer, eller det vi i dette arbeidsnotatet har kalt *kvalitet i utdanning*.

### 5.1 Rammer for relevant undervisning

Hvis vi går tilbake til kapittel 1, så ble det innledet med et sitat av feltmarskalk Moltke, som altså på sett og vis omskrev et sentralt punkt i Clausewitz' militærteori. Moltke hevdet at en strategi kan ses som et «system av improvisasjoner». Det er et retorisk elegant utsagn. Det virker imidlertid enklere å snakke om å planlegge for det uforutsette, enn å finne konkrete metoder og læringsutbyttebeskrivelser i selve undervisningen som skal forberede en kadett på noe ingen riktig vet hva er. Hvordan skal man legge opp en utdanning som forbereder kadetter på å iverksette «et system av improvisasjoner» i praksis? Hvordan utdanner vi «offiserer for fremtiden», slik Krigsskolens visjon antyder? Til tross for utfordringen ved å omsette uforutsette kompetansebehov og kunnskapsutviklinger i praksis, er det nettopp denne utfordringen Krigsskolen har hatt som mål – og har som mål fremover.

I kapittel 2 viste vi en figur som illustrerer at relevans har en tidsdimensjon (jf. Figur 2.1). Det som ligger umiddelbart i første stilling som troppesjef kan være lettere å relatere til undervisning enn mål som ligger lengre borte. På den annen side kan det være enklere å relatere undervisning til stabile kunnskapsgrunnlag enn til mer flyktige kompetansebehov når Hæren er i omstilling. Valg av hva kadetter og andre interessenter i Krigsskolens undervisning opplever som relevant kan være komplekst og vanskelig å få tak på om det ikke foretas regelmessige vurderinger – situasjonsanalyser.

Dersom vi ser på forsiden av notatet igjen blir vi minnet på denne dobbeltheten i undervisning og utdanning. Jo mer langsiktig og utydelig målbildet er, jo vanskeligere blir naturlig nok situasjonsanalysen for de tre kadettene som er avbildet på forsiden av dette arbeidsnotatet. Det er vanskelig å planlegge for det uforutsette, og det er utfordrende å legge til rette for en opplæring som ikke har klare læringsmål fordi situasjoner er uavklarte (jf. Carlsten og Torgersen 2015). Krigsskolen er ikke ukjent med å måtte legge utdanningsstrategier som skal lede til utvikling av kompetanse for å løse uforutsigbare oppdrag (jf. kapittel 2). Med de signaler som er meldt i den nye langtidsplanen for forsvarssektoren av omstillinger for Hæren er det imidlertid viktig at Krigsskolen videreutvikler og forvalter et robust og relevant profesjonsgrunnlag. Hvordan man skal håndtere de tre sentrale utfordringer som er nevnt i kapittel 2, er problemstillinger som også kan inngå i FoU-arbeid tilknyttet bacheloroppgaver og undervisning. På den måten håper vi at dette arbeidsnotatet, og kanskje spesielt dette kapitlet, kan brukes i diskusjon mellom faglige ansatte og siste års kadetter.

## 5.2 «Relevanstest for undervisningsansvarlige»

Når Krigsskolen nå står overfor sentrale endringer så er det like god grunn til å se nærmere på skolens metoder som det er å studere mål og strategier. Vi ser dermed på hovedutfordringer knyttet til undervisningsansvarliges arbeid med relevans som *kvalitet i utdanning*. I det følgende bruker vi «Relevanstesten» fra Tabell 3.2 som et utgangspunkt for hvordan relevans kan diskuteres i arbeid med undervisningsplanlegging fremover.

Som i kapittel 4 har vi valgt å sette inn noen spørsmål som kan generere diskusjon for kategoriene input, prosess og output for seg. Dette har vi gjort av pragmatiske årsaker slik at ikke tabellene skal bli for omfattende. I kategorien «spørsmål» har vi kategorisert disse i to underkategorier vi har kalt S for videreutvikling (*sustain*) og I for forbedring (*improve*). Disse kategoriene er vanlige å bruke i evaluering blant ansatte og kadetter ved Krigsskolen ved de engelske benevelser. De vil derfor være lett gjenkjennelige.

*Sustain* viser til hva ulike aktører mener fungerer og hva disse vil argumentere for å kunne beholde.

*Improve* viser til hva som kan identifiseres som utfordringer og som man ønsker å forbedre på kort eller lang sikt. Vi har satt inn noen eksempler som kan konkretisere hva vi mener, men ellers satt spørsmålsteget for å signalisere at disse spørsmålene ikke har noen fasit. Både spørsmål og eksempler må ses som veiledende.

I tekstene som hører til hver tabell forholder vi oss til kun til hovedutfordringene man i første omgang bør legge vekt på. Vi ønsker likevel å formidle at arbeidet faglig ansatte og skoleledelse skal delta i fremover bør legge minst like mye vekt på hva som bør beholdes og videreutvikles av det som fungerer godt i dag, og det som kan fungere godt i tiden fremover. Alle potensielle satsingsområder bør imidlertid relateres til skolens eget FoU-arbeid og annet relevant kunnskapsgrunnlag.

### 5.2.1 Input-utfordringer

Tabell 5.1 viser indikatorer, spørsmål og eksempler som handler om inpututfordringer. I kapittel 3 forklarte vi at dette handler om de tre elementene som inngår i didaktiske prosesser med planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Dette gjelder dermed kategoriene student, lærer og fag.

I denne sammenheng vil «relevanstesten» gå ut på å sørge for å stille presise nok spørsmål om hvilke forutsetninger kadettene har for å lære akkurat det denne underviseren eller dette tema, emnet eller

læringsutbyttet krever. Kommer kadettene nok til orde i undervisningen eller i spørreundersøkelser for å gi tilbakemeldinger om de opplever utdanningen som relevant for dem gitt deres egne læreforutsetninger (evner, interesser, motivasjon)?

Vi forklarte også i kapittel 3 at det kan øke relevans om lærere er kvalifiserte til å drive forskningsbasert undervisning, og om de har god nok formidlingsevne til å møte de ulike kadettens forutsetninger. Får de selv god nok veiledning til å utvikle disse input-sidene fra skoleledelsen? Har alle ansatte nok tid til å drive FoU? Har de tid til dette både for egen utvikling og for å styrke *kvalitet i utdanning*?

**Tabell 5.1 Aktuelle spørsmål basert på input-indikatorer for relevans i Krigsskolens kommende kvalitetsutviklingsarbeid (instruktør/lærernivå).**

<b>RELEVANS-TYPER</b>	<b>Indikatorer</b>	<b>Spørsmål (sustain/improve)</b>	<b>Eksempler</b>
<b>Input</b>	Personlig relevans	S: Hvordan ivaretar du kadettene læreforutsetninger i undervisningen, slik at denne oppleves relevant for dem?	Kartlegge kadettene erfaringer, kunnskap og holdninger før, i og etter undervisningsøkter
		I: Har du god nok oversikt over metoder for å styrke relevans for alle kadetter/studenter i alle skolens avdelinger i ny militær ordning? Ønsker du å utvikle kompetanse på dette området?	?
	Profesjonell relevans	S: Er du kvalifisert for de undervisningsoppgavene du er satt til å gjennomføre? Har du nok kompetanse til å planlegge ulike typer undervisning? Har du nok kompetanse til å gi god muntlig og skriftlig tilbakemelding til kadetter?	Års evalueringer Medarbeidersamtaler Møter internt og på tvers av skolens seksjoner
		I: Er det områder der du er uenig med måter utdanningsstrategier og undervisningsopplegg er lagt opp på? Er dette fordi det er motsetninger mellom faglige rammer og Hærens behov? Opplever du at du kjenner Hærens kompetansebehov godt nok til å foreta slike vurderinger? Opplever du å ha nok pedagogisk kompetanse til å gjøre slike vurderinger? Hvordan tro du dine vurderinger vil bli ivaretatt ved en evt. fusjon med de andre krigsskolene?	?
	Faglig- og forskningsrelevans	S: På hvilken måte bruker du skolen eget FoU-arbeid i din egen undervisning? Har du nok kompetanse til å sørge for forskningsbasert undervisning? Opplever du at forskningen er relevant for utdanning av offiserer til Hæren?	FoU-evaluering av satsingsområdene Offisers- og ledelsesutvikling og Landoperasjoner
		I: Opplever du at det mangler relevant FoU-grunnlag for din undervisning? Har du nok forskerkompetanse til å gjøre slike vurderinger? Hvordan kan dette styrkes ved evt. fusjon med de andre krigsskolene?	?

## 5.2.2 Prosess-utfordringer

De tre neste relevanstypene er knyttet til prosessindikatorene didaktisk relevans, innholdsrelevans og organisasjonsrelevans. Vi beskrev også disse i kapittel 3.

I denne kategorien handler «relevanstesten» mest om sammenhengene mellom alle de ulike didaktiske faktorer som inngår i en helhetlig undervisningsøkt. Det kan også handle om at modulene henger godt sammen og har progresjon. Planlegger for eksempel instruktører og lærere med fagstoff og læringsutbyttebeskrivelser som passer til kadettene læreforutsetninger, fagenes egenart, tverrfaglige mål og egnede undervisnings/vurderingsmetoder?

At dette forholdet ikke alltid er like lett å balansere ser vi ikke bare ved Krigsskolen, men også i andre studier av høyere utdanningsinstitusjoner både i Norge og internasjonalt. Her er det mange gode spørsmål som kan stilles, og det vil være viktig å finne ett eller to satsingsområder så arbeidet ikke blir for omfattende og demotiverende.

Et eksempel på område som kadettene etterlyser bedre relevans er skriftlige tilbakemeldinger på innleveringer. Her finnes det godt kunnskapsbaserte metoder man kan vurdere å teste ut og ta i bruk. Dette kan hele kollegiet prøve ut i fellesskap, og man kan vurdere nytten sammen med siste års kadetter. Arbeidet kan også inngå i FoU-arbeid ved skolen.

Innen høyere utdanning har studentenes meninger om ulike aspekter ved studiekvaliteten etter hvert fått betydning, med eksempler som NOKUTs Studiebarometer og NIFUs kandidatundersøkelser (Wiers-Jenssen 2014). I kandidatundersøkelsene har man spurt personer som nylig har fullført en utdanning om å vurdere utdanningen de har tatt. Det er et egnet tidspunkt å se sammenheng mellom overordnede vurdering av studieløpet basert på noe arbeidserfaring. I slike studier har det vært diskutert om validiteten er god nok i og med at det er selvrapporterte data. Det er imidlertid konkludert med at slike undersøkelser har god nok validitet (Hovdhaugen m.fl. 2016).

Spørreundersøkelser fra de siste årene tyder på at kadettene mottar undervisning som ikke differensierer på individnivå. Det kan være mellom de som kommer rett fra videregående skole, og de som har vært i lengre perioder i Afghanistan som får samme oppgaver hvor de opplever å ha helt ulike forutsetninger for å løse problemer. Et annet eksempel er hvordan de omtaler metodikk rundt eget arbeid med sin ledelsesfilosofi:

- «Min egen ledelsesfilosofi hadde jeg klar før KS, men det å skrive den ned har hjulpet. Den har blitt mer konkret og håndfast, men den burde være litt tidligere så man får testet den bedre ut i praksis.»
- «Jeg har fått mulighet til å reflektere mye rundt denne, selv om jeg ikke har hatt nok trening som leder til å lande på en egen ledelsesfilosofi.»
- «Særlig lite tid var satt av til en oppgave jeg mener la opp til å benytte mest mulig ledelsesteori og i mindre grad til å definere kjerneverdier i eget lederskap. Oppgaven kommer ikke til å være et verktøy for meg i videre karriere, noe en slik oppgave potensielt kan være.»

At det er store forskjeller i måter å gå inn i læringssituasjoner er ikke overraskende. Det som er mer overraskende er at kadettene de siste årene har meldt inn ønske om mer didaktisk relevans uten at det skjer særlig forbedring. Dette er på sett og vis overraskende gitt Krigsskolens kvalitetskultur (kapittel 2.2.). For kadettene virket det som om de enkelte faglærere og instruktører var mer opptatt av å sikre at de enkelte fags pensum (sine egne) hadde tilstrekkelig tid til å bli dekket enn i å skape tverrfaglighet og nærhet til praksisfeltets problemer, slik lederfilosofien kan være et eksempel på.

Kadettene mente at det ble for utfordrende for dem å sammenholde de ulike fags teoretiske grunnlag, noe som resulterte i at de i liten grad opplevde at teori og praksis hadde en tilfredsstillende sammenheng. De ble periodevis undervist i et faglig grunnlag for taktikk og et faglig grunnlag for ledelse, mens de i perioder med praksis ikke greide å se at det «de hadde lært» var det som ble



praktisert i felt. Her mente man at skolen i praksis var mest opptatt av å finne et pensum som kunne passe til det skolens kollegium trodde det ville være viktig at kadettene lærte på Krigsskolen (innholdsrelevans), snarere enn å sette fokus på den militære profesjonens utfordringer og hva det måtte bety for læring (innholdsrelevans).

**Tabell 5.2 Aktuelle spørsmål basert på prosess-indikatorer for relevans i Krigsskolens kommende kvalitetsutviklingsarbeid (instruktør/lærernivå).**

RELEVANS-TYPER	Indikatorer	Spørsmål (sustain/improve)	Eksempler
Prosess	Didaktisk relevans	S: Hvordan arbeider du med å synliggjøre sammenhenger mellom personlig, profesjonell og faglig/forskningsrelevans for kadettene? Deltar du i systematisk og metodisk arbeid for å legge til rette for at kadettene selv skaper denne sammenhengen?	Dannelsesreisen
		I: Opplever du at du har tilstrekkelig pedagogisk utdanning og kompetanse til å arbeide systematisk med f.eks. å øke kadettens læringsprogresjon og gi skriftlige tilbakemeldinger på arbeidskrav? Ønsker du selv opplæring og/eller veiledning for å styrke ditt eget arbeid?	?
	Innholdsrelevans, profesjons-relevans	S: Vet du om det er stort samsvar mellom Krigsskolens emner og læringsutbyttebeskrivelser og Hærens behov for kompetanse? Vet du om dette kan ivaretas ved evt. fellesemner på tvers av krigsskolene, eller må det ligge under Krigsskolens egne rammer?	Evaluering av offisers- og ledelsesutvikling for landoperasjoner
		I: Vet du om områder der det er mindre relevant samsvar mellom Krigsskolens emner og læringsutbyttebeskrivelser og Hærens behov for kompetanse? Kan dette undervises på tvers av krigsskolene? Er utdanningen godt nok innrettet for å ivareta veteranpolitikk? Hvordan tror du dette vil følges opp ved evt. fusjon?	?
	Organisasjons-relevans	S: Vet du om skolens ledelse utvikler strategier og virksomhetsplaner der systematiske analyser av relevans inngår som del av analyse- og utviklingsarbeid?	Konseptutvikling Kvalitetsrapporter FoU
		I: Er det andre måter skolens ledelse kan inkludere arbeid med ulike relevansanalyser i strategisk arbeid, spesielt med tanke på evt. fusjon og kommende landmaktutredning? Er det nok ressurser tilgjengelig for å sikre relevant undervisning av god kvalitet?	?

Her ser vi at det ikke bare er ulike relevanstyper som kan settes opp mot hverandre og skape uklarheter i beslutninger. Samme relevanstype kan også bety ulike ting for ulike aktører. Det kan også være at tidsdimensjonen vi nevnt i kapittel 2 spiller inn her. En type innholdsrelevans som er viktig i et langsiktig perspektiv ser annerledes i som innholdsrelevans i et kortsiktig perspektiv. Videre kan det være at man blander sammen relevanstyper. Kanskje er man ikke uenig om utdanningens innholdsrelevans, men at det er et spenningsforhold mellom personlig relevans og akademisk relevans? Slike forhold kan «relevanstesten» bidra til å sette ord på og avklare. Det kan være enklere å forstå at «nytte» kan ha ulike betydninger på denne måten, og en utvidet forståelse av ulike nyttefunksjoner kan føre til økt læring. I noen tilfeller kan det være rimelig at avstanden skal være stor for kadettens læringspotensiale, og i andre tilfeller kan det bety at instruktøren eller læreren må sørge for bedre didaktisk relevans for at de ulike didaktiske kategorier kan henge bedre sammen.

### 5.2.3 Output-utfordringer

Når vi ser på output-indikatorene så er det tydelig at her er vi i grenseland til hva som er resultatmål av utdanningen - *kvalitet av utdanning* – mer enn på undervisningssiden og *kvalitet i utdanning*. Likevel er resultatmål for utdanningen et felles ansvar, og som nevnt vil output-relevans ha innvirkning på hvordan man forholder seg til både forståelse av inputindikatorer og prosessindikatorer for relevans. I tabell. 5.3 har vi satt inn noen spørsmål og eksempler vi håper kan fungere som et utgangspunkt for diskusjon.

**Tabell 5.3 Aktuelle spørsmål basert på output-indikatorer for relevans i Krigsskolens kommende kvalitetsutviklingsarbeid (instruktør/lærernivå).**

RELEVANS-TYPER	Indikatorer	Spørsmål (sustain/improve)	Eksempler
Output	Porteføljerelevans/ yrkesrelevans	S: Mener du at det er studietilbud ved Krigsskolen som <i>må</i> videreføres for å møte Hærens behov for kompetanse? Hvordan vet du dette?	Øvelser og uformelle samtaler i Forsvaret
		I: Mener du at det er studietilbud ved Krigsskolen som <i>ikke</i> møter Hærens behov for kompetanse, enten ved at kadettene ikke får relevant tjeneste etter skolen eller ved at Hæren ikke får ansatt rett person i rett stilling? Hva mener du man kan gjøre med dette?	?
	Akademisk relevans	S: Mener du at kadetter som har bachelor fra Krigsskolen har et godt grunnlag for å gå videre med Master eller PhD enten militært eller sivilt?	Vurdering av bacheloroppgaver
		I: Har du eksempler på at kadetter ikke får det grunnlaget de trenger for å verdsette og senere benytte akademisk kompetanse? Har skolen nok personale med førstekompetane til å gjøre slike vurderinger av kadettene utvikling? Har du synspunkter på hvordan man kan styrke dette ved evt. fusjon med de andre krigsskolene?	?
	Samfunnsrelevans	S: Er Krigsskolens visjon, formål, verdigrunnlag og strategi oppdaterte og forankret i daglig praksis ved skolen og i kadettene videre arbeid i Forsvaret og sivilt?	FoU QB Kvalitetsrapporter
		I: Bør skolens visjon, formål, verdigrunnlag og strategi videreutvikles/endres i lys av ny militær ordning, samt signaler om fusjon og kommende landmaktutredning?	?

### 5.3 Oppsummering

Dette kapitlet har vist hvordan man kan bruke veilederen «Relevanstest for undervisningsansvarlige» som utgangspunkt for å utvide relevansforståelsen hos den enkelte og å videreutvikle en kvalitetskultur.

Når en forholdsvis samsvarende forståelse av spørsmål rundt relevans er utviklet, vil det være viktig å relatere kommende løsningsforslag til eksisterende forskning og utredninger på områdene. Vi mener dette er viktig for å sikre at kvalitetskulturen virkelig hviler på et relevant kvalitetsgrunnlag, og at endringer ikke skjer for hyppig uten at det er veloverveid og velbegrunnet i eksisterende forskning. I de tilfeller kunnskapsgrunnlaget er for lite relevant, bør det vurderes egne FoU-studier av pedagogisk utvikling som gjelder Krigsskolens arbeid og samarbeid med de andre av Forsvarets høyskoler.

Som vi tidligere har påpekt er ikke «relevanstesten» ment som en foreskrivende oppskrift, men et utgangspunkt for helhetlig refleksjon. Vi har forsøkt å relatere arbeid med *kvalitet av utdanning* til arbeid med *kvalitet i utdanning* på en konkret måte.

Relevansundersøkelser kan være viktige for å avdekke kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kadetter, lærere, skoleledelse og ulike interessenter velger som sine «handlingsoppskrifter». Det vil si hva de ulike aktører bevisst eller ubevisst velger som relevante handlingsmåter i ulike situasjoner. Denne oppskriften utgjør en vane, en forutbestemt forståelse av omverdenen og interaksjonen med andre som befinner seg i samme situasjon (jf. Schütz 1971).

Det er viktig å avklare hva en undersøkelse av relevans skal omfatte. At en kadett opplever relevans av sine studier som tilfredsstillende der og da på studiestedet Linderud leir er ikke nødvendigvis samsvarende med vurderingen hos en leder med ansvar for skarpe oppdrag i en større internasjonal operasjon. Det vil antagelig også være en viss avstand mellom undervisningspersonalets syn på faginnholdets relevans og vurderingen i Forsvarsdepartementets kompetansepoltiske- eller sikkerhetspolitiske avdelinger. Hvilke reelle konsekvenser kan relevansundersøkelser få for utviklingen av Krigsskolen og Hæren?

## 6 Oppsummering og refleksjoner

*Vi lever i en utrygg tid, mere enn nogensinne.  
Hvilke utbrudd der kan komme av det kaos  
og den gjæring som nu finnes i verden,  
og hvilken tid de kommer kan ingen vite.  
Men at de kommer må man regne med  
efter alle historiske erfaringer,  
og derefter får vi innrette oss. [...]   
Det lar seg vanskelig gjøre å gå direkte fra  
den hærordning vi nu har over til den nye.*  
(Norsk Soldatbok 1928)

Vi har i dette arbeidsnotatet nevnt at relevans som begrep har sin opprinnelse i det latinske «å høyne» eller «å løfte». Vi har påpekt at Krigsskolen har lange tradisjoner for å løfte utdanningen fra ett nivå til et neste i møte med nye sikkerhetspolitiske situasjoner (jf. kapittel 2). Sitatet over som er hentet fra Norsk Soldatbok i 1928 viser også dette. Her finner vi utsagn som like gjerne kunne beskrevet dagens situasjon.

Det er imidlertid forskjell på utfordringer i utdanningssystemet den gang og i dag. Som etatsutdanning har det vært kort avstand mellom utdanning og utøvelse av yrket i Hæren og i Forsvaret. Relevans har derfor blitt et begrep som forstås mer eller mindre intuitivt. Dette utfordres nå av en strukturendring og akademisering av profesjonen vi ikke tidligere har sett på samme måte (jf. kapittel 3).

Vi har gjennom hele arbeidsnotatet argumentert for at det er viktig å utfordre sin egen forståelse av hva relevant utdanning er og kan være i møte med nye utfordringer. Krigsskolen står høsten 2016 overfor sentrale utfordringer som utfordrer deres egen forståelse av skolens relevans: Sammenslåing med de andre av Forsvarets høyskoler, en ny personellordning og et hittil uavklart kompetansebehov. Hvordan skal Krigsskolen vise seg relevant i det store systemet? Hvordan kan man arbeide på kort og lang sikt med å sikre relevans av utdanningen for kadettene innad i egen organisasjon og på tvers av høyskolene og de ulike utdanningstypene?

Når Krigsskolen står overfor tre sentrale utfordringer høsten 2016 er dette notatet ment å være et bidrag til å utfordre seg selv og den videreutvikling av arbeid med relevant utdanning som må finne sted i den kommende tid. Det dreier seg både om ansvaret for å tilby relevant og meningsfull undervisning for kadettene – *kvalitet i utdanning* – og ansvaret for å gjennomføre systematiske relevansanalyser i strategisk utviklingsarbeid – *kvalitet av utdanning* (jf. Figur 1.1). I den sammenheng tilbyr arbeidsnotatet en «relevanstest» som kan gjennomføres både i sammenheng med strategisk lederskap og blant profesjonsutøvere med ansvar for å utdanne offiserer i den norske Hæren.

Forsvaret har de senere år gått fra å utdanne ledere for et beredskapsforsvar til et innsatsforsvar, jf. endringen i offiserskodeksen vi nevnte innledningsvis i kapittel 2. Dette har fått konsekvenser for hva det vil si å utdanne offiserer i den norske Hæren. Militære ledere som er med på internasjonale oppdrag, og som stadig står i helt nye situasjoner, må være fleksible nok til å kunne veksle mellom desentralisert handlefrihet på den ene siden og ordrestyring på den andre siden.

Denne ledelsesfilosofien betyr at man har gått fra det som kalles ordretaktikk til oppdragstaktikk i det norske Forsvaret. Ledelsesfilosofien kalles oppdragsbasert ledelse og er å finne i Forsvarets fellesoperative doktriner (Forsvarets overkommando 2010, 2014). Dette handler om å forberede ledere på «kunsten å handle under de mest krevende betingelser», som Moltke – med en omskrivning av Clausewitz' militærteori - påpekte i sitatet vi innledet dette arbeidsnotatet med.

Det vi ser ved å bruke sitatet fra den tyske feltmarskalk Moltke, er at det å diskutere relevans av kunnskap i møte med uforutsette situasjoner i praksis ikke er en ny eller utpreget norsk problemstilling for hærførere og offiserer. Moltkes tenkemåte om strategi ble allerede utviklet i etterkant av nederlaget mot Napoleon. Hans argument var at strid er preget av for raske endringer til at Hæren kan basere seg på ordretaktikk. Det ville bare fungere om soldaten på stedet kunne reagere hurtig nok under noenlunde oversiktlige betingelser. De tyske militære reformene la hovedvekt på å øke muligheten til selvstendighet, initiativ og hurtige handlinger ved å fastslå at krig i sin natur var grunnleggende uforutsigbar. Oppdrag som er relevante i ett øyeblikk kan endres til å vurderes som irrelevante i et neste. Å håndtere slike situasjoner krever kompetanse til å *håndtere relevansendringer*.

Med prinsippet om oppdragsbasert ledelse ser vi at målet om å utdanne for å håndtere relevansendringer er en veletablert strategi i Krigsskolens rammeplaner. Dette prinsippet finner vi imidlertid ikke like lett igjen i de konkrete valg av undervisningsmetoder og vurderingsmåter som fremkommer i data fra Krigsskolen de siste ti år. Her finnes en dominerende vektlegging av kortsiktig og langsiktig relevans, men sammenhengene dem imellom er ikke like klar. Dette kan ha sammenheng med at det ikke er mange ansatte ved skolen som har formell pedagogisk grunnkompetanse. Skolen har heller ikke mange ansatte med førstekompetanse. Det er derfor ofte den kortsiktige relevansen som virker best beskrevet i selvevalueringer. Kortsiktig relevans er selvsagt et viktig element i militær lederutdanning, og handler ofte om gjenkjennelse slik vi finner i begrepet «train as you fight.» Erfaringslæring fra tidligere militære operasjoner brukes som pedagogisk tilnærming for å sikre relevans og forutsigbarhet i utvikling av militær kjernekompetanse (Forsvaret 2006).

Slik kompetanse er definert i Direktiv for HR-området er relevans den klare sammenhengten vi etterstreber mellom kunnskap, erfaring, ferdigheter, evner og holdninger og det å «utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav, mål eller standarder» (Forsvarsstaben 2014). Definerte krav, mål og standarder er viktige for at Forsvaret skal fungere. Langsiktig relevans har imidlertid ingen klart definerte krav og mål, og det er vanskelig å finne standarder for noe som er uforutsett (jf. Carlsten og Torgersen 2015).

Vår tilnærming til dette er at denne spenningen ikke kan eller skal løses. Å håndtere endring av relevans er en egen kompetanse. Utdanningen skal på den ene siden være relevant for noe forholdsvis umiddelbart for at den skal oppleves meningsfull. Samtidig skal den på den annen side være dannende – for noe ennå ikke forutsett. Den skal ivareta begge deler, og er på denne måten en del av arbeid med å utvikle kvalitet.

I arbeidet med dette notatet har vi hatt som utgangspunkt at vi ikke nødvendigvis vet hva Krigsskolens utdanning skal være relevant i forhold til på lang sikt. Vi har også hatt som utgangspunkt at vi ikke nødvendigvis er enige om hva den skal være relevant i forhold til på kort sikt. Det vi er enige om er at arbeid med å utvikle Krigsskolens relevans er et arbeid som kan bidra til å utvikle kvalitet.

Når kadettene fra Krigsskolen, slik som de tre vi ser avbildet på forsiden av dette notatet, en dag står ansvarlige for å lede sine avdelinger i skarpe situasjoner, skal lederutdanningen vise seg relevant i et

slikt perspektiv. Når en eller flere av de samme kadettene kommer tilbake til Krigsskolen som faglærere, skal utdanningen vise seg som relevant bidrag også for en slik ansvarsoppgave.

Å studere yrkesrelevansen av Krigsskolens lederutdanning er noe som må diskuteres bredt og gjentatte ganger for å sikre grundighet og god forankring.

I Krigsskolens videre arbeid med å utvikle yrkesrelevans foreslår vi følgende punkter:

- Innen ledelse og styring: Dette arbeidsnotatet kan brukes som grunnlag for diskusjoner om relevans mellom skoleledelse og faglige ansatte. Et mål kan være å identifisere ett eller to satsingsområder der man kan arbeide aktivt med å øke kvalitet og relevans av utdanningstilbudet i lys av endringer i forsvarssektoren. Arbeidet skal relateres til relevant kunnskapsgrunnlag, eventuelt være et grunnlag for å identifisere nødvendige FoU-områder og tilknyttede rekrutteringsbehov dersom dette mangler.
- Innen undervisning: Ledelsen kan sørge for at relevanstesten gjennomføres som en ståstedsanalyse. Det vil si at den vil fungere som et verktøy for refleksjon i kollegiet, og som en prosessorientert veileder for arbeid med endring i undervisningssammenheng. Testen er et bidrag til et kunnskapsgrunnlag, der relevans er mangefasettert og sett i sammenheng med de uforutsette betingelser kadetter vil stå overfor i de kommende år. Arbeidet skal følge Krigsskolens strategiske plan, og det skal utvikles plan for klare prioriteringer (jf. punktet over).
- Innen samarbeid med kadetter: Kadetter kan involveres i arbeidet med relevanstesten på undervisningsnivå. Et videre mål kan være å involvere kadetter i forskningsgrupper som arbeider med både grensespesifikke og fellesoperative problemstillinger.

Selv om arbeidsnotatet presenterer eksempler på arbeid med relevans ved Krigsskolen, er denne type arbeid relevant for alle høyere utdanningsinstitusjoner. Det overordnede målet med samarbeidet mellom NIFU og Krigsskolen våren 2016 har derfor vært å utvikle et grunnlag som kan stimulere til en utvidet forståelse av relevansbegrepet hos samtlige lesere – både militære og sivile.

## Referanser

- Befalets Fellesorganisasjon (2016). *Offisersbladet* nr. 1-2016. Hentet 04.07.2016: [http://offisersbladet.no/index.php/site/comments/offisersbladet\\_nr\\_1-2016/](http://offisersbladet.no/index.php/site/comments/offisersbladet_nr_1-2016/)
- Boe, O., Bomann-Larsen, L., Eldal, L., Hjortmo, H. & Jensen, A. L. (2015). *Krigsskolens Konsept for Offisersutvikling*. Oslo: KS.
- Boe, O. (2015). Karaktertrekk hos ledere og møte med det uforutsette. I: Torgersen, G.-E. (Red.). *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Burgess, T. (1972). *The shape of higher education*. London: Commarket Press.
- Carlsten, T. C. & Torgersen, G.-E. (2015). Det uforutsette og kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. I: Torgersen, Glenn-E. (red.). *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Carlsten, T. C., Hybertsen, I. D. & Heggem, G. F. (2015). *Vurdering av Luftkrigsskolens yrkesrelevans (VALKYR)*. Oslo: NIFU-rapport 1/2015.
- Carlsten, T. C. & Aamodt, P. O. (2013). *Evaluering av etablering med ordning med Senter for fremragende utdanning (SFU). En kvalitativ analyse av aktørenes erfaringer og vurderinger*. Oslo: NIFU-rapport 10/2013.
- Carlsten, T. C. & Vabø, A. (2015). *Sentre for fremragende utdanning (SFU). I samvirke med institusjoner og fag*. Oslo: NIFU-rapport 22/2015.
- Danielsen, T. & Skaug, R. (2010). *Hvordan kan Krigsskolen bidra til å utvikle offiseren som sakkyndig i egen profesjon?* KS fagrapport nr. 2/2010, Oslo: Krigsskolen.
- European Commission (2010). *Employers' perception of graduate employability. Analytical report*. Flash EB Series #304.
- European Commission (2008). *European Qualifications Framework (EQF)*.
- Forsvaret (2006). *Forsvarets pedagogiske grunnsyn (FPG)*. Oslo: Forsvarets skolesenter.
- Forsvarets høyskole (2012). *Rammeplan for krigsskoleutdanningene*. Oslo: FHS.
- Forsvarets høyskole (2014). *Reglement for utdanning i Forsvaret (RUF)*. Oslo: FHS.
- Forsvarsdepartementet (2011). *Storingsproposisjon nr.73 (2011-2012). Et forsvar for vår tid. Langtidsplanen for forsvarssektoren 2012-2016*. Oslo: FD.
- Forsvarsdepartementet (2012). *Forsvarssektorens verdigrunnlag*. Hentet 04.07.2016: [https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/fd/dokumenter/rapporter-og-regelverk/forsvarssektorens-verdigrunnlag-endelig\\_september-2012.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/fd/dokumenter/rapporter-og-regelverk/forsvarssektorens-verdigrunnlag-endelig_september-2012.pdf)
- Forsvarsdepartementet (2013). *Meld St. 14 (2012-2013) Kompetanse for en ny tid*. Oslo: FD.
- Forsvarsdepartementet (2014). *Ordningen for militært ansatte og endringer i forsvarspersonelloven m.m. (militærordningen). Prop. 111 LS (2014-2015)*. Oslo: FD.
- Forsvarsdepartementet (2016). *Kampkraft og bærekraft. Langtidsplan for forsvarssektoren. Prop. 151 S (2015-2016). Proposisjon til Stortinget (forslag til stortingsvedtak)*. Oslo: FD.
- Forsvarsdepartementets foranstaltning (1928). *Norsk soldatbok*. Hentet 04.07.2016: <http://www.nb.no/nbsok/nb/ac2bc5146badb24404befadfb8bd4b97?index=1#0>
- Forsvarets overkommando (2010). *Forsvarets fellesoperative doktrine (FFOD)*.
- Forsvarets overkommando (2014). *Forsvarets fellesoperative doktrine (FFOD)*.
- Forsvarsstaben (2004). *Forsvarets doktrine for landoperasjoner*. Hentet 04.07.2016: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/197156/Landdoktrine.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Forsvarsstaben (2014). *Direktiv for HR-området*. Oslo: Forsvarsstaben.
- Forsvarets Personeltjenester (2009). *Fredsregulativet*. Hentet 04.07.2016: [http://bfo.no/images/uploads/dokumenter/FR\\_del\\_1.pdf](http://bfo.no/images/uploads/dokumenter/FR_del_1.pdf)
- Frølich, N. (2015). *Hva skjer i universiteter og høyskoler? Perspektiver fra vitenskapelige ansatte og studenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gibbons, M. (1998). *Higher Education Relevance in the 21st Century*. World Bank. Hentet 04.07.2016: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/Higher\\_ed\\_relevance\\_in\\_21st\\_century\\_En98.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/Higher_ed_relevance_in_21st_century_En98.pdf)

- Gjerde, I. (2016). Riktig kompetanse på riktig sted gir operativ evne. I: *Forposten 1-2016*. Kadettsamfunnet Krigsskolen. Oslo: KS.
- Haakstad, J. & Kantardjiev, K. (2015). *Arbeidslivsrelevans i høyere utdanning. Undersøkelse om universiteters og høyskoleers arbeidslivskontakt og studienes relevans for arbeidslivet*. Oslo: NOKUTs utredninger og analyser.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. I: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 18 (1), pp. 9-34. London: Routledge.
- Haug, K. E. & Maaø, O. J. (2011). *Conceptualising Modern War*. New York: Colombia University Press.
- Heggen, K., Karseth, B. & Kyvik, S. (2010). The Relevance of Research for the Improvement of Education and Professional Practice. In: Kyvik, S. & Lepori, B. (Red.) *The Research Mission of Higher Education Institutions outside the University Sector*, pp. 45-60.
- Hovdhaugen, E., Aamodt, P. O., Reymert, I. & Stensaker, B. (2016). *Indikatorer på kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: NIFU arbeidsnotat 2016:3.
- Hovdhaugen, E. & Carlsten, T.C. (2013). *Studiegjennomstrømning og studiekvalitet ved Universitetet for miljø- og biovitenskap. Fokusgruppeintervjuer og statistiske analyser*. Oslo: NIFU-rapport 39/2013.
- Humburg, M., van der Velden, R. & Verhagen, A. (2013). *The Employability of Higher Education Graduates: The Employers' Perspective*. Final report. European Commission.
- Hviid Nielsen, T. (2015). Det uforutsette i risikosamfunnet. I: Torgersen, G.-E. (Red.). *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hærstaben (2004). *Hærens Offiserskodeks*. Oslo: Hærstaben.
- Klafki, W. (2000). Didaktik analysis as the core of preparation of instruction. I: Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. (Eds). *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. L. Erlbaum Associates.
- Krigsskolen (2009). *Krigsskolens program for lederutvikling*. Oslo: KS.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. Oslo: KD.
- Krigsskolen (2015a). *Studiehåndbok 2015-2016. Bachelor i militære studier – ledelse og landmakt*. Oslo: KS.
- Krigsskolen (2015b). *Kvalitetsrapport for Krigsskolen. Studieåret 2014-2015*. Oslo: KS.
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2015-2024*. Oslo: KD.
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Konsentrasjon for kvalitet – Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren. Meld. St. 18 (2014-2015)*. Oslo: KD.
- Kyvik, S. (2009). *The dynamics of change in higher education: Expansion and contraction in an organisational field*. London: Springer.
- Lovdata (2005a). *Lov om universitet og høyskoler (universitets- og høyskoleloven) (LOV- 2005-04-01-15)*.
- Lovdata (2005b). *Forskrift om delvis innlemming av Forsvarets høyskoler under lov 1.april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler (FOR-2005-12-16-1575)*.
- Lovdata (2010). *Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagutdanning (FOR-2010-02-01-96)*.
- Lovdata (2015). *Forskrift for studier og eksamen ved Krigsskolen (FOR-2015-08-13-970)*.
- Luftkrigsskolen (2015). *Kvalitetsrapport for Luftkrigsskolen*. Trondheim: LKSK.
- Michelsen, S. & Aamodt, P. O. (2007). *Evaluering av Kvalitetsreformen*. Sluttrapport. Oslo: Norges forskningsråd.
- Moltke, H. (1871). Über Strategie. I: *Moltkes Taktisch-Strategische Aufsätze aus den Jahren 1857 bis 1971. Moltkes Militärische Werke Zweiter Theill*. Hentet 04.07.2016: <https://archive.org/stream/militrischewerk06moltgoog#page/n322/mode/2up/search/strategie>
- NOKUT (2007). *Evaluering av system for kvalitetssikring av utdanningen ved Krigsskolen. NOKUTs tilsynsrapporter*. Oslo: NOKUT.
- NOKUT (2014). *Evaluering av system for kvalitetssikring av utdanningen ved Krigsskolen. NOKUTs tilsynsrapporter*. Oslo: NOKUT.
- Ryssevik, J., Høgestøl, A., Dahle, M. & Holthe, I. C. (2011). *Kompetanse 2020: Universitetsutdanningenes synlighet og relevans og samfunnets behov*. Ideas2Evidence rapport 4/2011. Bergen: Universitetet I Bergen.
- Scheffler, I. (1969). Reflections on Educational Relevance. I: *Journal of Philosophy*, vol. 66 (21), pp. 764-774.
- Schütz, A. (1971). *Das Problem der Relevanz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.



- Simpson, T. L. (2013). *The Relevance of Higher Education*. New York: Lexington Books.
- Skaug, R. (2012). *Utdanning for fremtidens offiserer*. KS fagrapport 2/2012. Oslo: KS.
- Skaug, R. (2015). *Krigsskolens arbeid med lederutvikling: tanker og teorier til å belyse og inspirere*. KS fagrapport 1/2015. Oslo: KS.
- Solberg, E., Rørstad, K., Børing, P. & Carlsten, T. C. (2014). *Kompetansebarometer for NHO-bedriftene: Hovedresultater fra en undersøkelse om kompetansebehov blant NHOs medlemsbedrifter i 2014*. Oslo: NIFU arbeidsnotat 2014:7.
- Stokes, D. E. (1997). *Pasteur's Quadrant. Basic Science and Technological Innovation*. Washington DC: Brookings Institution Press.
- Stensaker, B. & Prøitz, T. S. (2015). Fra en elitistisk til en demokratisk forståelse av kvalitet. I: Frølich, N. (Red.) (2015). *Hva skjer i universiteter og høyskoler? Perspektiver fra vitenskapelig ansatte og studenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Terum, L. I. & Smeby, J.-C. (2014). Akademisering, kvalitet og relevans: Debatten om utdanningene til velferdsstatens profesjoner. I: Frølich, N., Hovdhaugen, E. & Terum, L. I. (Red.) *Kvalitet, kapasitet og relevans: Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ursin, J., Aittola, H., Henderson, C. & Välimaa, J. (2010). Is education getting lost in university mergers. I: *Tertiary Education and Management*, 16 (4) pp. 327-240.
- Vabø, A. & Sweetman, R. (2011). *Praksisorienterte studietilbud: Eksempler fra ingeniøruddanning, markedsføringsfag, humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag*. Oslo: NIFU-rapport 3/2011.
- Wiers-Jenssen, J. (2014). Studentenes vurderinger av utdanning og lærested. I: Frølich, N., Hovdhaugen, E. & Terum, L. I. (Red.) *Kvalitet, kapasitet og relevans. Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wiers-Jenssen, J., Støren, L.A. & Arnesen, C. Å. (2014). *Kandidatundersøkelsen 2013: Mastergradutdannedes arbeidsmarkedssituasjon og vurdering av utdanningen et halvt år etter fullført utdanning*. Oslo: NIFU-rapport 17/2014.

Nordisk institutt for studier av  
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in  
Innovation, Research and Education

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)