

Fagfelleurdert artikkel

Dannelse og identitetsutvikling i militær profesjonsutdanning

Rino Bandlitz Johansen¹

Sammendrag

Hensikten med denne studien var å utforske i hvilken grad det militære utdanningssystemet bidrar til dannelse. Konstruktet profesjonsidentitet, bestående av kategoriene *profesjonalisme*, *idealisme* og *individualisme* (Johansen mfl., 2012) ble benyttet som indikatorer på dannelsesutvikling. Utvalget besto av 233 elever som ble utdannet ved Forsvarets befalsskoler i tidsrommet 2010 til 2011, der grad av profesjonsidentitet ble målt ved 2 punkter, hhv. utdanningens oppstart og avslutning. Resultatene viste at elever ved operativ linje hadde en signifikant utvikling i retning økt profesjonalisme, noe som delvis støttet studiens hypotese A. I tillegg skåret utvalget generelt høyere på individualisme enn profesjonalisme, og graden av denne dimensjonen økte signifikant i utvalget som en helhet gjennom utdanningen, spesielt for forvaltningsbransjen og teknisk bransje. Dette sto i kontrast til hypotese B om en forventet nedgang i dimensjonen individualisme.

Praktiske og teoretiske aspekter blir diskutert, herunder potensielle forklaringsmodeller i lys av linjedesign, hvor elever knytter sin dannelse og identitet til spesifikke linjer og tilpasser seg dennes stereotyper. Forslag til videre forskning og fremtidige studier ble også presentert.

Nøkkelord: Dannelse, profesjonsidentitet, profesjonalisme, individualisme, militær utdanning

¹ Kommandørkaptein/Phd, FHS/Stabsskolen

INNLEDNING

Militærmakten har lange tradisjoner med å gjennomføre egen profesjonsutdanning hvor hovedhensikten er å sikre ekspertise innenfor det militære felt. Samtidig ser vi at Forsvarets utdanning harmoniseres med sivile utdanningssystemer, hvor behov for kosteffektivitet, fellesløsninger og samkjøring utfordrer både struktur, innhold og fokus. Spørsmålet blir da hvorvidt akkrediterte studiepoeng, og måling av læringsutbytte vil overskygge den tid og det rom som trengs for å danne ansvarsbevisste, moralske og selvstendige profesjonsfaglige praktikere som identifiserer seg med profesjonen. Spørsmålet treffer noen av kjernepoengene i Forsvarets pågående utdanningsdiskurs. Utover et rent faglig perspektiv argumenteres det eksplisitt for at militær profesjonsutdanning skal bidra til dannelse, og uttrykket «dannelse» har nærmest blitt et innarbeidet og etablert begrep i Forsvarets utdanningsmiljøer. Men hva legger Forsvaret egentlig i dette? I Forsvarets høgskoles strategi for utdanning (2019- 2022) fremheves det at dannelse på både det militære og akademiske plan er svært sentralt i en relevant profesjonsutdanning, og skal bidra til forståelse og aksept for Forsvarets formål, målsettinger og kultur. I en fagrapport ved Krigsskolen (Skaug, 2013) illustreres dannelsesreise som progresjonen i selve studieopplegget, slik at kadettene kan utvikle en helhetsforståelse av profesjonens krav gjennom krigsskoleutdanningen. Hærens Krigsskole (2009) peker også på at dannelsesprosessen innebærer å identifisere seg med profesjonen, og er kjernen i offisersutviklingen ved krigsskoleutdanningen. Fokus på dannelse har et grunnleggende teoretisk og doktrinært utgangspunkt gjennom Forsvarets pedagogiske grunnsyn (2006). Her fremheves dannelse som en pedagogisk grunnstruktur som skal prege all utdanning i Forsvaret. Begrepet omfatter forhold som blant annet rollebevissthet og personlig utvikling gjennom formelle læringsprosesser og sosial samhandling, så vel i som utenfor tjenesten. Begrepet inkluderer i denne sammenheng pedagogiske virkemidler, men også ulike aspekter av målsettinger. Torgersen mfl. (2015) peker videre på den militærpedagogiske modell som et viktig bidrag i militær dannelse.

Argumentene over understreker at dannelse står sentralt i Forsvarets profesjonsutdanning, men at begrepet ikke nødvendigvis er gitt et definert eller målbart innhold. Man kan derfor anta at det eksisterer en manglende systematisk kunnskap om hva dannelse konkret er, hvordan det skal forstås og operasjonaliseres, hva dannelse konkret skal bidra til, og om ønsket dannelse har reell betydning eller effekt innen militær utdanning. I seg selv er disse spørsmålene svært omfattende, og fordrer en mer inngående redegjørelse og diskusjon av selve dannelsesbegrepet. Denne artikkelen tar ikke opp i seg en slik ambisjon, men søker likevel å gi dannelsesbegrepet en avgrenset mening og substans slik at sentrale aspekter av fenomenet kan utforskes nærmere gjennom de dataene denne artikkelen legger opp til. Svakheter ved denne tilnærmingen tas opp igjen mot slutten av diskusjonsdelen.

Fra et nasjonalt perspektiv er det identifisert enkelte studier, masteroppgaver og fagrappporter, spesielt utviklet ved Krigsskolen, som adresserer dannelsesstatistikken spesifikt. Disse inntar ofte et teoretisk utgangspunkt og knyttes til lederutvikling og identitet. (se for eksempel Danielsen og Skaug, 2010; Langaard, 2008; Skaug, 2015). Dannelse som selvstendig fag er i tillegg sjeldent å spore i gjeldende militære

utdanningsplaner. En studie av Samsing (2010) peker på at Forsvaret har etablerte verdireferanser for dannelse, men at disse kan oppfattes som overordnede og vanskelige å konkretisere. Dette gjør det problematisk å oversette fenomenet til konkrete tiltak. Samme studie argumenterer også for at Krigsskolen i varierende grad lykkes med å realisere Forsvarets idealer i undervisning og opplæring, noe som reduserer danningen. Samtidig nevnes at kadettene bevisstgjøres Forsvarets idealer gjennom andre måter, eksempelvis gjennom den sosiale arenaen.

HVA ER DANNELSE?

Dannelse er et komplekst begrep, og lar seg ikke enkelt definere. Det står sentralt både i pedagogikken og i mer filosofisk rettede diskurser. Begrepet har en lang historie og fremstår ofte som normativt med klare kulturelle og sosiale forbindelseslinjer, noe som også gjør det kontroversielt (Hjardemaal og Jordel, 2011). I tillegg inneholder det sjeldent operasjonelle mål, og evaluerbare formuleringer (Gundem, 2004). Det siste medfører en høy grad av abstraksjon, og vanskeliggjør en etablering av konkrete læringsmål på dannelse i undervisningssammenheng. Dannelse beskrives også fra et mer allmennt menneskelig perspektiv, som en indre holdning, dynamisk og foranderlig, som hjelper individet med å møte individuelle og systemiske utfordringer (Graf og Skovmand, 2004). Dannelsesutvalget (2009) påpeker at det ikke eksisterer en generell god definisjon av begrepet, men definerer dannelse i utdanning som «streben etter å realisere en allsidig utviklet personlighet». I tillegg til å være en individuell prosess, kan dannelse sees som en form for sosialisering, da prosessen innebærer en innvielse av et sett definerte verdier og holdninger (Peters 1973), noe som er særlig relevant i militær utdanning. Hellesnes (1992) trekker et skille mellom danning og utdanning, der utdanning blir sett i sammenheng med kunnskaper og ferdigheter man trenger for å kunne utføre bestemte oppgaver og løse avgrensede problemer. Danning derimot er en livslang prosess og innebærer innsikt i bredere fagfelt og kunnskapsområder som identifikasjonsmarkører til profesjonen. Samme perspektiv inntar Hammershøj (2017), og introduserer dannelse som den tredje dimensjon av utdanning, nærmere bestemt profesjonsdanning og identifisering. De to sistnevnte perspektivene er særlig interessante for denne studien, og bidrar til å skape mening rundt hvordan Forsvaret tenker og uttrykker seg angående målsettinger med militær dannelse og utdanning.

I Forsvarets pedagogiske grunnsyn (2006) presenteres dannelse som et av hovedprinsippene i all opplæring og undervisning, og omfatter forhold som rollebevissthet og personlig utvikling gjennom formelle læringsprosesser. Skaug (2012) understreker også at dannelse innebærer en forståelse av krigens natur og dynamikk, hvilke krav Forsvaret og samfunnet stiller til en offiser, der hensikten er å se seg selv som del av en større sammenheng. I Sjøkrigsskolens lederutviklingsfilosofi (2009) knyttes dannelsesperspektivet tydelig til identitetsutvikling og yrkesidentitet. Dette handler om hvordan den militære profesjonen kan forstås, hva dette betyr, og ikke minst krever av den enkelte. Et sentralt aspekt ved dannelse vil derfor handle om en bevisstgjøring av seg selv og sin rolle som medlem og kulturbærer i den militære profesjon. Vi finner også en interessant parallell mot det danske Forsvaret

som er i ferd med å etablere dannelse som et eget fag i offisersutdanningen (Veichert, 2018). Faget adresserer spørsmålet om hvordan man forholder seg profesjonelt til det å være soldat. Gjennom dimensjonene militær sosialisering og faglig profesjonsdannelse, skal faget styrke kadettenevne til å forstå hva som er særegent ved den militære profesjon, hva er en god offiser – og hva er et godt menneske. Dannelse vil dermed bidra til en identifisering med profesjonen som et ledd i å skape større helhetsforståelse.

Kort oppsummert viser avsnittet at dannelse som fenomen står sentralt i Forsvarets utdanningsfilosofi. Begrepet er abstrakt og kan forstås på mange måter, noe som illustreres gjennom generelle og overordnede beskrivelser og definisjoner i styrende utdanningsdokumenter. Dette vanskeliggjør samtidig en etablering av konkrete læringsmål på dannelse i undervisningssammenheng. Dannelse består både av en individuell prosess, men har i tillegg en sosialiseringskomponent gjennom innvielse av et sett definerte verdier og holdninger, noe som harmoniserer godt med strategien bak militær utdanning. Dannelse skal også utfylle utdannelsen gjennom å utvikle kunnskap om, og holdninger til profesjonens krav og utfordringer, samt kunnskap, evne og vilje til å møte disse kravene. Av dette kan det slutes at et vesentlig aspekt ved dannelse er å bidra til en positiv institusjonell identitet og profesjonsideologi, og at dannelsesprosessen kan betraktes som et progressivt tiltak for å utvikle en sunn profesjonsidentitet (Bentley, 2008). Her er militær utdanning et sentralt virkemiddel.

MILITÆR PROFESJONSIDENTITET SOM MARKØR PÅ DANNEELSE

I avsnittet over argumenteres det for at aspekter ved dannelse kan knyttes til utvikling av profesjonsidentitet. Vektlegging og betydning av profesjonsidentitet og profesjonsideologi kan betraktes som et sentralt anliggende innenfor militærmakten generelt. Fra et militærsosiologisk perspektiv benytter klassikere som Huntington (1957), Janowitz, (1960), og Moskos (1977) identitetsperspektivet som en av flere sentrale innramninger for den militære profesjon. Dette reflekteres videre i Forsvarets formelle dokumenter og doktriner. Særlig sterkt ble dette presisert og forankret i Forsvarets fellesoperative doktriner (FFOD, 2007), hvor et helt kapittel ble viet til å beskrive dannelsesperspektiver i den militære profesjon fra et identitetsperspektiv. Fundamentet består av faktorer som tillit, dømmekraft, og vilje til å løse oppgaver og forsere hindringer. Dette er attributter som strekker seg lenger enn rent faglige og kunnskapsmessige forhold og kan sees på som en del av en dannelsesprosess. Profesjonsidentitet kobles direkte til dannelse av Forsvarets kjerneverdier, *respekt*, *ansvar* og *mot*, samt disiplin, etikk og moral (Forsvarets verdigrunnlag, 2015). Dette doktrinære utgangspunktet gjenspeiles i reformarbeidet med ny utdanningsordning i Forsvaret, hvor felles militær grunnutdanning har som et hovedmål å danne felles kultur og profesjonsidentitet.²

² Forsvarssjefens gjennomføringsplan for utdanningsreformen 2017.

Aspekter ved endring i profesjonsidentitet kan derfor betraktes som en markør på deler av dannelsesprosessen i militær profesjonsutdanning. På samme måte som dannelse, er profesjonsidentitet et vidt begrep som kan forstås og defineres på en rekke måter (Johansen, 2013). Et grunnlag for både å operasjonalisere samt måle ulike aspekter ved dette fenomenet kan hentes fra Johansens mfl. (2012, 2013, 2015) studier knyttet til utvikling, måling, og betydning av norsk militær profesjonsidentitet. Operasjonaliseringen av begrepet er primært analysert gjennom sosial identitetsteori (Tajfel og Turner, 1985), grunnleggende militærsosiologisk teori (Huntington, 1957; Janowitz, 1960; Moskos, 1977), innholdet i Forsvarets fellesoperative doktrine (2007), og relevante empiriske studier. Ifølge Johansen (2013) kan profesjonsidentitet defineres som «i hvilken grad individene identifiserer seg med, og lever opp til de rollespesifikke forventninger, mål og krav Forsvaret stiller til dem som militære yrkesutøvere». Dette har flere gjenkjennbare trekk med hva som tidligere er utledet til å romme dannelsesbegrepet. Analysene har videre ledet frem til en inndeling av militær profesjonsidentitet langs følgende dimensjoner; *Profesjonalisme*, *Individualisme* og *Idealisme*, og fenomenet lar seg måle empirisk (Johansen mfl., 2012). *Profesjonalisme* representerer i denne sammenheng en positiv størrelse (en ønsket eller foretrukket identitetsdimensjon) og består av tre separate aspekter: (a) en sterk villighet til å delta i internasjonale operasjoner, (b) et sterkt instrumentelt fokus mot utførelsen av operasjoner, og å beherske sitt fag, og (c) motivasjon til å tjene Forsvaret er knyttet til lagtilhørighet og kameratskap. *Idealisme* innebærer at motivasjonen til å tjene forsvarer er knyttet til saken eller oppdraget, og at tjenestegjøring i Forsvaret ansees mer som et kall enn som et yrke. I klassisk betydning har idealisme handlet om territorielt forsvar av Norge og norske verdier, noe som gjør idealisme lite forenelig med villighet til deltakelse i utenlandsoppdrag. Slikt sett kan idealisme betraktes som en historisk størrelse, eller arv, med mindre relevans i dagens moderne Forsvar som er mer dimensjonert for internasjonale operasjoner snarere enn et territorielt og eksistensielt Forsvar. Den tredje og siste dimensjonen er *individualisme* som kjennetegnes av at egne behov er overordnet Forsvarets interesser. Dimensjonen har paralleller til det postmoderne samfunn, og faktorer som høy lønn og fritid, selvrealisering og ønske om å få spennende opplevelser gjennom tjeneste i Forsvaret står her som eksempler. Basert på Moskos` (1977) analyse om dikotomien i militær profesjonalisme handler individualisme i denne sammenheng også om at Forsvaret ansees mer som et ordinært yrke enn som et idealistisk kall. Individualisme omfavner derfor materialistiske og ikke- materialistiske individuelle motiver for å tjenestegjøre i Forsvaret. Dimensjonen representerer en motvekt til det man forventer vil være resultatet av militær sosialisering som i særskilt grad dyrker det kollektive. Slikt sett kan individualisme betraktes som en negativ størrelse og ikke-ønsket identitetsdimensjon i Forsvaret. Flere nasjonale studier understøtter dette, hvor økt grad av individualisme er assosiert med lavere grad av organisatorisk forpliktelse blant forsvarsansatte og elever ved våre skoler (Johansen mfl. 2012, 2013). Høy grad av individualisme har også vist seg å ha en assosiasjon med høy grad av utbrenthet blant militært personell i internasjonale operasjoner (Johansen mfl., 2013). I denne studiens sammenheng benyttes derfor dimensjonene profesjonalisme som en ønsket identitet, og individualisme som en ikke ønsket identitet.

SAMMENHENGEN MELLOM DANNELSE, IDENTITET, KUNNSKAP OG LÆRING

Avsnittene over anskueliggjør både doktrinære, teoretiske, og pedagogiske holdepunkt for at Forsvarets utdanning skal bidra til en sunn dannelses- og identitetsutvikling. Havnes` (2004) analyse av forholdet mellom identitet, kunnskap og læring, kan være hensiktsmessig for å se nytteverdien av Forsvarets utdannings-system i denne sammenheng. Det pekes på at kompetanseutvikling er knyttet til utvikling av identitet og dannelse, at disse henger sammen, og at man gradvis blir en annen gjennom utdanningen. Havnes (2004) trekker også frem hvordan utviklingen av kompetanse, identitetsutvikling og interpersonelle forhold representerer tre viktige aspekter forbundet med en dannelsesprosess. Tilnærmingen harmonerer godt med beskrivelsen av intensjonen med utviklingen av en felles profesjonsidentitet i den fellesoperative doktrinen i Forsvaret (FFOD, 2007). Havnes (2004) peker også på betydning av, og involvering i faglige og sosiale fellesskap som viktige for identitetsutvikling, dannelse og læring. Disse faktorene gir sterk gjenklang i lys av Forsvarets utdanningskontekst og pedagogiske modell, som dyrker både faglige og sosiale fellesskap.

De harmonerer også godt med praktiske, kulturelle og institusjonelle forhold, som at militære studenter og elever bor på forlegning, deler rom, spiser og oppholder seg på samme sted, og har tilrettelagte forhold for felles fritidsaktiviteter etc. Sullivans (2005) modell for kunnskapsgrunnlaget i profesjonsutdanninger fremhever også betydningen av fellesskapet rundt verdier og holdninger hvor studentene deler profesjonens verdigrunnlag gjennom læring og praksis. Det at studentene involveres i felles læringserfaringer, såkalte ”shared learning experiences”, øker sannsynligheten for at de involveres i, og investerer tid og krefter i egen lærings- og utviklingsprosess. Denne tilnærmingen kan hevdes stå særlig sterkt i militær profesjonsutdanning, og utgjør en sentral del av Forsvarets pedagogiske modell, både innenfor utdanningssystemet, men også som en del av læring gjennom praksis (Forsvarets pedagogiske grunnsyn, 2006). Nettopp kombinasjonen av teori og praksis er noe av det Forsvaret utdanningsinstitusjoner har løftet frem som et av sine fortrinn. Dette kan også sees i forlengelsen av Chikerings` (1969) argument om å komme ”på innsiden” av et faglig fellesskap og fagkultur der kompetanseutvikling er tett knyttet mot dannelse og identitetsutvikling.

STUDIENS INNRETNING, PROBLEMSTILLING OG HYPOTESER

Den foregående innledningen viser at fenomenene profesjonsidentitet og identitetsutvikling kan assosieres med dannelsesbegrepet. Dette kan spores til både teoretiske kilder så vel som doktriner, pedagogiske styringsdokumenter, og enkelte empiriske studier. Gitt en slik assosiasjon kan det slutes at militær profesjonsidentitet kan betraktes som en markør på militær dannelse, utviklet gjennom militær utdanning. Dette hviler dels på en forventning om at en god dannelsesprosess vil føre til en sterk identifikasjon med profesjonen, knytte medlemmene sammen gjennom et felles verdigrunnlag, og at dette igjen skal bidra til

bedre oppdragsløsning. Både dannelsen og profesjonsidentitet tar samtidig opp i seg sentrale positive verdier som respekt, ansvar, mot, disiplin, etikk og moral. I tillegg viser innledningen at norsk profesjonsidentitet både er mulig å operasjonalisere og måle gjennom dimensjonene profesjonalisme og individualisme, der profesjonalisme utgjør en positiv størrelse og individualisme det motsatte (Johansen mfl. 2012, 2013). Det foreligger samtidig et teoretisk grunnlag for å hevde at det eksisterer en sammenheng mellom profesjonsidentitet, kunnskap og læring som også kan knyttes til utdanningssystemet i Forsvaret. Hvis det i tillegg er slik at medlemskap og identifisering med en gruppe medfører at individet tilegner seg gruppens holdninger og andre stereotype karakteristika (Turner, 1982), så skulle medlemskap i militære grupper medføre en økning i de stereotype karakteristika for disse gruppene representert gjennom identitetsdimensjonene.

Studien er gjennomført på befalsskolene i Forsvaret i den tid dette var en 2-årig utdanning. Elevene var inndelt i tradisjonelle sterkt kulturelt pregede linjer (operativ, teknisk og forvaltning). Vi forventer derfor at elevene identifiserer seg med og utvikler en sosial identitet knyttet til den spesifikke linjen de tilhører, og tilegner seg linjens stereotypiske karakteristika som holdninger, adferd og verdier. Det er derfor mulig at linjealternativet vil bli utslagsgivende for hvordan det skåres og utvikles langs identitetsdimensjonene. Ettersom profesjonalisme er tett knyttet til den operative virksomheten i Forsvaret, forventer vi at elevene ved operativ linje vil ha en høyere grad av profesjonalisme sammenlignet med de andre, og at graden denne identitetskategorien vil øke som et resultat av utdanningen. Vi forventer også en lavere grad av individualisme, og at denne vil avta som en del av undervisningen.

Følgende problemstilling er derfor utviklet, og vil bli testet ved hjelp av tilhørende hypoteser:

I hvilken grad bidrar det militære utdanningssystemet til utvikling av en ønsket profesjonsidentitet?

Hypotese A: Befalsskoleelever generelt, og operative elever spesielt, vil ha en positiv utvikling av profesjonalisme gjennom utdanningen.

Hypotese B: Befalsskoleelever vil ha en negativ utvikling av individualisme gjennom utdanningen.

METODE

Statistikk, utvalg, demografi og prosedyre

De videre analysene bygger på kvantitative metoder og bruk av bivariate korrelasjonsanalyser og variansanalyser. Det er kun resultatene fra variansanalysene som presenteres. Datamaterialet er hentet fra tidsseriestudie ved Forsvaret befalsskoler 2010- 2011 der aspekter ved profesjonsidentitet ble målt ved to ulike tidspunkt i utdanningen. Et spørreskjema om militær profesjonsidentitet ble delt ut til cirka 1400 søkere under felles opptak og seleksjon (FOS) i juni 2010, hvorav

950 skjema ble utfylt og returnert. Ved andre måling i juni 2011 ble 450 elever som hadde deltatt ved FOS 2010 invitert til å utfylle et tilsvarende spørreskjema. Av disse ble 420 utfylt og returnert, hvorav 400 var av tilstrekkelig kvalitet for videre analyse. På grunnlag av opplysninger om personnummer ble det etablert et datasett med data fra i alt 242 respondenter som hadde deltatt på begge spørreundersøkelser, og det endelige utvalget besto av 233 respondenter, hvorav 39 kvinner og 194 menn. Alder varierte fra 18 til 27 år, hvorav majoriteten var mellom 19 og 22 år. 67 respondenter oppga å ha tjenestegjort i Forsvaret før opptak til Befallsskolen, mens 166 ikke hadde tidligere militær erfaring.

Av de 233 respondentene oppgav 149 at de tilhørte forsvarsgrenen Hæren, 50 at de tilhørte Luftforsvaret og 33 at de tilhørte Sjøforsvaret. 1 respondent oppgav ikke forsvarsgren. Respondentene hadde alle vært igjennom en omfattende seleksjonsprosess og utvalget kunne betraktes som relativt homogent. Utdanningen foregikk langs ulike profesjonslinjer, der 158 av respondentene tilhørte operativ linje, mens henholdsvis 53 og 22 respondenter oppgav tilhørighet til teknisk linje og forvaltningslinjen.

Måleinstrumenter

Profesjonsidentitet ble målt ved hjelp av NPIS (norsk profesjonsidentitetsskala) (Johansen mfl., 2012), ved hjelp av en Likert-skala som strekker seg fra 1-7, hvor 1 indikerer "helt uenig" og 7 "helt enig". Profesjonalisme ble målt med 12 ledd, og individualisme med 10 ledd. Eksempler på påstander er; "Jeg vil foretrekke aktiv tjeneste i høyintensive utlandsoperasjoner fremfor fredsbevarende tjeneste" og «Det er både naturlig for meg, og min plikt å tjenestegjøre på de steder i verden der regjeringen bestemmer at Forsvaret kan gjøre en innsats» (profesjonalisme). Videre; "Forsvaret er for meg først og fremst en arbeidsplass", og «Det er naturlig for meg å sammenligne fordeler og ulemper ved å være i Forsvaret kontra å være i det sivile» (individualisme). Reliabilitet ble undersøkt ved Chronbach alpha, og for de respektive skalaene var verdiene for profesjonalisme .89 ved T1 og .85 ved T2. For individualisme var verdiene .67 ved T1 og .70 ved T2.

RESULTATER

Videre følger resultater fra de statistiske analysene i tabells form. Tabell 1 viser gjennomsnitt, standardavvik og effektstørrelser for profesjonalisme, og tabell 2 for individualisme langs de tre utdanningslinjene.

Ved å utføre en toveis variansanalyse med faktorene tid (T1 og T2) og linje (operativ, teknisk, forvaltning) der profesjonalisme utgjorde den avhengige variabelen, ble det ikke funnet noen signifikant hoved-effekt av tid. Det ble imidlertid funnet en signifikant hoved-effekt av linje. Dette skyldes at operativ linje hadde en signifikant høyere gjennomsnittsskåre enn teknisk linje (Scheffé post hoc test, $\alpha = .05$). Det var ingen signifikant interaksjon mellom variablene tid og linje. Delhypotesen om at den operative linjen ville vise en økt grad av profesjonalisme ble fulgt opp med post hoc test (Scheffé post hoc test $\alpha = .05$), selv om interaksjonen mellom tid og linje ikke var signifikant.

Tabell 1 – Utvikling av profesjonalisme fra T1 til T2 ved de ulike utdanningslinjer.

Linje	T1		T2		T1 & T2		
	M	SD	M	SD	N	d [^]	M
Operativ	4,32	0,84	4,55	0,93	158	0,26	4,43
Teknisk	4,04	0,93	4,05	0,62	53	0,01	4,05
Forvaltning	4,05	0,80	4,20	1,13	22	0,15	4,12

Forklaringer: [^]d = Cohen's d; effektstørrelse av endring fra T1 til T2.

Tabell 2 – Utvikling av individualisme fra T1 til T2 ved de ulike utdanningslinjer.

Linje	T1		T2		T1 & T2		
	M	SD	M	SD	N	d [^]	M
Operativ	4,52	0,67	4,70	0,62	158	0,26	4,61
Teknisk	4,62	0,62	5,03	0,57	53	0,69	4,83
Forvaltning	4,22	0,67	4,97	0,77	22	1,04	4,60

Forklaringer: [^]d = Cohen's d; effektstørrelse av endring fra T1 til T2.

Det ble videre gjennomført en toveis variansanalyse med faktorene tid (T1 og T2) og linje (operativ, teknisk, forvaltning) der individualisme utgjorde den avhengige variabelen. Her ble det identifisert en hoved-effekt av tid som et resultat av at graden av individualisme økte fra T1 til T2. Vi fant i tillegg en signifikant hoved-effekt av variablene linje som skyldtes at teknisk linje hadde høyere gjennomsnitt-skåre enn operativ linje (Scheffé post hoc test, $\alpha = .05$), og en signifikant interaksjon mellom variablene tid og linje som et resultat av en økning i individualisme fra T1 til T2 for teknisk- og forvaltningslinjen.

DISKUSJON

Med utgangspunkt i at det eksisterer en teoretisk og doktrinær assosiasjon mellom dannelse, utdanning, og profesjonsidentitet har denne studiens problemstilling fokusert på om utdanningen ved Forsvaret befalsskoler vil bidra å utvikle en ønsket profesjonsidentitet, og samtidig bidra til å redusere en utvikling av negativ form for profesjonsidentitet. I denne sammenheng er to hypoteser testet; Hypotese A, befalsskoleelever generelt vil ha en positiv utvikling av profesjonalisme gjennom studiet, særlig gjelder dette elever ved operativ linje da deres linjevalg er utpreget profesjonsnært. Hypotese B, befalsskoleelever generelt vil ha en negativ utvikling

av individualisme gjennom studiet. Designet er tilrettelagt for å undersøke endring i militær profesjonsidentitet i et samlet utvalg og forskjeller mellom elever med ulik linjetilhørighet. Dette har gitt anledning til å undersøke eventuelle forskjeller i militær profesjonsidentitet mellom ulike linjer, og mer spesifikt om elever ved operativ linje ville utvikle profesjonalismeidentitet i sterkere grad enn elever ved de øvrige linjene. I den videre diskusjonen blir hypotesene diskutert suksessivt.

Hypotese A: Befalsskoleelever generelt, og operative elever spesielt, vil ha en positiv utvikling av profesjonalisme gjennom studiet.

Ved å betrakte det samlede utvalget ble det ikke identifisert noen signifikant endring i identitetsdimensjonen profesjonalisme gjennom utdanningsløpet, og en støtte til Hypotese A ble her ikke funnet. Brytes derimot funnene ned på linjevalg viser det seg at elever ved operativ linje hadde en signifikant utvikling i retning økt profesjonalisme, i motsetning til både teknisk linje og forvaltningslinjen. Disse resultatene indikerer derfor at militær profesjonsidentitet, i dette tilfellet profesjonalisme, har en klar sammenheng med linjetilhørighet, og støtter således opp under Hypotese A.

Hva kan ligge til grunn for disse resultatene? Et utgangspunkt kan hentes fra Ashfort og Mael (1989) som fremhevet at det å inngå i en organisasjon like godt kan innebære identifisering med undergrupper innen organisasjonen. I dette tilfelle ulike linjer. Et annet forhold kan være at profesjonalisme som konstruert innebærer et rendyrket operasjonelt fokus, der operativ linje utgjør en fellesbetegnelse for de som skal spesialisere inn mot kamp og krigføringsperspektivet, altså kjernen av Forsvarets virksomhet. Profesjonalisme som konstruert kan derfor i større grad gi mening til de som de facto er elever ved operativ linje, og at innholdet i denne linjen både bekrefter og forsterker elevenes forventninger og faktisk innhold i utdanningen. Dette harmonerer med selv kategoriseringsteori hvor sosial identitet velges og utvikles på bakgrunn av en interaksjon mellom tilgjengelighet og overenstemmelse (Oakes, 1987), og at sannsynlighet for å ikle seg en sosial identitet, i dette tilfellet profesjonalisme, vil øke om den er meningsfull for individet (Haslam og Ellermers, 2011). Det kan også være slik at linjevalget og selve utdanningsforløpet i operativ linje med i større grad er bygget opp rundt perspektivene som Trede m.fl. (2012) fant i deres review-artikkel vedrørende integreringen av det personlige, faglige og sosiale. Operativ linje ved befalsskolene er tradisjonelt sett dels mer praktisk innrettet, og legger derfor opp til mer faglig, sosial, samhandlende, og implisitt personlig kontakt mellom de operative elevene gjennom studiet. Dette er også i harmoni med de grunnleggende prinsippene i Forsvarets pedagogiske grunnsyn (2006). Den valgte pedagogiske modellen og det strukturelle innholdet i linjen kan dermed vise seg å ha betydning for identitetsutviklingen og dermed dannelsen. Det motsatte tilfellet kan også sies å være gjeldene for linjene teknisk og forvaltning som i større grad foregår som ren klasseromsundervisning og i mindre grad er rettet direkte mot profesjonens kjerne. I tillegg kan forventningene til elevene på disse to linjene i større grad være rettet mot generiske fag som ikke nødvendigvis er profesjonsspesifikke, som for eksempel ingeniørfag og økonomisk- administrative fag. Ulikheten eller skillet mellom linjene i identitetsutvikling kan derfor også ha en

sammenheng med både pedagogisk modell, faglig innhold, og implisitt manglende gjenkjenning i profesjonalismekonstruktet.

| Hypotese B: Befalsskoleelever vil ha en negativ utvikling av individualisme gjennom studiet.

Resultatene vise at befalsskoleelevene generelt skåret høyere på individualisme enn profesjonalisme, og at denne dimensjonen økte signifikant i utvalget som en helhet gjennom utdanningen. Ingen av disse funnene støtter dermed opp under Hypotese B. Det kan være flere mulig forklaringsspor på dette. Ett perspektiv handler om at studentene før de starter militær utdanning har vært en del av det postmoderne samfunn som karakteriserer nettopp Individualisme-dimensjonen (Battistelli, 1997). Et annet forhold kan knyttes til måten Forsvaret rekrutterer elever på. Gjennom å markedsføre seg som en arena for personlig utvikling, spennende opplevelser og selvrealisering (Johansen, 2013) kombinert med studiepoeng og erfaringer som er sivilt attraktive vil Forsvaret risikere å tiltrekke seg elever med feil motivasjonsgrunnlag. Den enkelte elevs motivasjon for befalsskoleutdanning kan dermed i større grad være knyttet til et ønske om å øke sin personlige attraktivitet for videre karrieremuligheter i det sivile snarere enn i Forsvaret. Samtidig som befalsskoleutdanning tradisjonelt sett har vært orientert mot det kollektive, er det samtidig et sterkt fokus på individuelle prestasjoner, som for eksempel karakterer. Dette kan også ha bidratt til den markante utviklingen av Individualisme ved Befalsskolene (Johansen m.fl., 2012). En styrking av de argumentene som så langt er presentert kan også knyttes til *effekten* av endringene i individualisme. Denne kan karakteriseres som stor for teknisk linje og moderat til stor for Forvaltningslinjen, sammenlignet med en liten effekt for den operative linjen. Det kan antas at elever ved operativ linje har en mer bevisst holdning til både yrke og forventninger ved skolestart og i større grad for dette bekreftet og innfridd gjennom skoleåret enn de øvrige to linjene. Om disse slutningene er gyldige kan Forsvarets utdanningsstrategi være utfordret, og i verste fall feilslått. Ved bevisst å spille på rekrutteringsmekanismer som retter seg mot økt individualisme i samfunnet, vil Forsvaret fort kunne ende opp med å tiltrekke seg feil kandidater, og stå overfor en vanskelig og unødvendig avlæringsproblematikk. Dette aktualiserer seg også utover dette utvalget, til for eksempel krigsskolene. Forsvarets utdanning skal nettopp bidra til å skape en fellesskapskultur, kohesjon, samhold og offervilje, og danne soldater til å ivareta et moralsk ansvar, og utøve sunn dømmekraft i krevende dilemmasituasjoner. Da er det et poeng i seg selv at utgangspunktet for dannelsen er best mulig ved å sikre seg de best egnede kandidatene. Dette er en generell utfordring som i tillegg har direkte relevans for operasjoner. Her vil militærfaglige og menneskelige utfordringer være de samme, uavhengig av militærfaglige linjer, og behovet for en profesjonsfaglig og menneskelig dannelselse vil være lik for alle.

BEGRENSNINGER VED STUDIENS DESIGN

Studien har lagt til grunn at endring i profesjonsidentitet gjennom et utdanningsløp kan være en fruktbar indikator på om dannelselse har funnet sted. Det

kan dog være flere begrensninger ved en slik tilnærming. Den første er knyttet til samvariasjon mellom dannelse og profesjonsidentitet. Ved å innsnevre dannelse til en gjenkjenning i profesjonalismekonstruktet er risikoen at dannelsesbegrepet i for sterk grad relaterer seg til de mer spesifikke militære profesjonsverdiene enn de mer allmennmenneskelige. Det er fortsatt viktig å være klar over at dannelsesbegrepet i Forsvaret må opprettholde sin humanistiske og filosofiske forankring, og sitt potensiale til å kunne danne kritiske og moralsk autonome praktikere. Dette kommer kanskje særlig til uttrykk i internasjonale operasjoner hvor alle våre soldater er forsvarere av demokratiske og fellesmenneskelige humanistiske verdier. Man må derfor være observant på at i det man knytter dannelse for nær utdanning, med fokus på hvordan Forsvaret til enhver tid tenker med dets behov, kan forståelsen av det allmennmenneskelige i dannelsesarbeidet svekkes. Fremtidige studier bør benytte anledningen til å studere disse to aspektene som nødvendige og komplementære kvaliteter.

Det andre forholdet er knyttet til konstruktet individualisme. En identifisering med individualisme, slik det er konstruert og målt i den anvendte validerte skalaen, gjenspeiler i utgangspunktet potensielle nedsider ved denne identiteten. Det er likevel verdt å gjøre oppmerksom på at det eksisterer andre enkelte undersøkelser, særlig fra spesialjegermiljøet, som indikerer at selvrealiseringsaspektet ved individualisme kan ha andre positive dimensjoner i seg. En måte å realisere seg selv på, er gjennom det sosiale livet og forpliktelsen de har til sin egen gruppe. Blant unge soldater betyr det å realisere seg selv også å forplikte seg til fellesskapet (Waal, mfl., 2019). I en semesteroppgave ved Sjøkrigsskolen fant også Borgmann og Aronsens (2005) at marinejegermiljøet har en høyere tendens til å ha postmoderne og individualistiske holdninger enn øvrige avdelinger i marinen. Sett i lys av marinejegerens renomme som suksessrik eliteavdeling, setter dette forståelsen og tolkningen av individualisme i et annet perspektiv. Det kan i denne sammenheng være fruktbart å se individualisme i lys av subjektivering. Dette handler om at den enkelte student står frem som et selvstendig subjekt, med den kunnskap, de følelser, verdier og handlinger vedkommende har, og bringer det inn i rollen som profesjonsutøver. Her handler det om å kunne utøve en form for kritisk samhandling med sine omgivelser, noe som kan bidra til å unngå destruktiv «gruppetenkning». Eksempelene underbygger derfor at diskusjoner rundt, og fokus på hva individualisme som fenomen innebærer i bredere forstand, kan være et fruktbart innspill til våre utdanningsmiljøer.

OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

I denne studien har vi studert sammenhengen mellom identitet, kunnskap og læring. Hypotesene har vært at Forsvarets befalsskoler vil bidra til å utvikle en ønsket profesjonsidentitet generelt, og ved operativ linje spesielt, og samtidig redusere fremvekst av negativ form for profesjonsidentitet. Dette vil også være i tråd med grunnprinsippene i Forsvarets pedagogiske grunnsyn om dannelse og identitetsutvikling.

Hypotese A er blitt delvis støttet, mens det ikke ble funnet støtte for Hypotese B. Begge funn er interessante fra hvert sitt perspektiv. Til tross for at elever ved

operative linje viste en sterkere grad av profesjonalisme enn de øvrige linjene, var dette den eneste linjen som hadde en signifikant økning. Dette er tankevekkende siden gruppeidentifisering er sterk tidlig i den militære sosialiseringprosessen og at dette mønsteret kan utvikle seg videre i karrieren.

Det andre interessante perspektivet er paradokset knyttet til økningen i individualisme på tvers av linjevalg, og at individualisme faktisk stod sterkere enn profesjonalisme. Til tross for at utdanningsopplegget både er designet for å fostre profesjonalisme, og motvirke individualisme har dette tilsynelatende begrenset effekt gjennom befalsskoleutdanningen. Befalsskoleelevene knytter åpenbart sin dannelse og identitet til sine spesifikke linjer og tilpasser seg dennes stereotypier. Analysene antyder derfor at dannelsesprosessen fungerer bedre for de operative elevene, og at i større grad lever opp til forventningen om identitetsutvikling. Dette kan ha sammenheng med både strukturell form på, og innhold i denne spesifikke linjen. I så fall vil det være noe å hente på å justere de øvrige to linjene ved å skjele til det de operative gjør - rent pedagogisk.

Det kan også ha sammenheng med hvordan Forsvarets rekrutterer. Ved bevisst å spille på tiltak som retter seg mot økt individualisme i samfunnet, vil Forsvaret fort kunne ende opp med å tiltrekke seg feil kandidater. Dette kan også generaliseres til krigsskolene. Fremtidige studier bør bygge videre på disse funnene og følge elever over en lengre tidshorison, også ved andre utdanningsinstitusjoner som krigsskolene og stabsskolen. Det bør også gjennomføres studier som ser utdanning i sammenheng med den praktiske tjenesten, og som vektlegger andre aspekter ved dannelse enn det som i denne studien er relatert til profesjonsidentitet. Sett i lys av studiens uventede funn, bør struktur og innhold i utdanningene vurderes og justeres med identitets og dannelsesutvikling for øye. Dette vil være av stor betydning i etterkant av utdanningsreformen i Forsvaret, der nettopp struktur og innhold som bygger opp under systematisk dannelse og identitetsutvikling har vært under sterkt press.

REFERANSER

- Ashforth, B. E., Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *The Academy of Management Review*, 14(1), 20-39. Hentet fra: <http://www.jstor.org/stable/258189>.
- Battistelli, F. (1997). Peacekeeping and the postmodern soldier. *Armed Forces and Society*, 23(3), 467-484. doi: 10.1177/0095327X9702300308.
- Bentley, B. (2008). Professional Ideology. I: B Horn and R W Walker (Red.) *The Military Leadership Handbook*. Ss. 451-461. Canada, Toronto: Dundurn Press.
- Borgmann, F B & Aronsen, G A H. (2005). Winning or losing the challenges of the future. Semesteroppgave ved Sjøkrigsskolen.
- Chickering, A. (1969). *Education and identity*. San Fransisco, California: Jossey-Brass.
- Dannelsesutvalget (2009). Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning. Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo

- Danielsen, T., Skaug, R. (2010). KS Fagrapport 2. Hvordan kan Krigsskolen bidra til å utvikle offiseren som sakkyndig i egen profesjon? Krigsskolen. Hentet fra: <https://fhs.brage.unit.no/fhs-xmlui/bitstream/handle/11250/160877/KS%20fagrapport%20-%20Hvordan%20kan%20Krigsskolen%20web.pdf?sequence=1>
- Forsvarsstaben. (2007). *Forsvarets Fellesoperative doktrine*. Oslo: Forsvarsstaben.
- Forsvarsstaben. (2015). *Forsvarets verdigrunnlag*. Hentet fra: <https://forsvaret.no/fakta/historie-oppdrag-verdier/forsvarets-verdiar/verdier-vi-kan-forsvare>
- Forsvarets høyskole (2006). *Forsvarets pedagogiske grunnsyn*. Oslo: Forsvarets Høyskole.
- Goodlad, J I. (1979). *Curriculum Inquiry – The Study of Curriculum Practice*. McGraw- Hill, Inc. USA.
- Graf, S T., Skovmand, K. (2004). *Fylde og form: Wolfgang Klafki i teori og praksis*. Århus: Klim
- Gundem, B B. (2004). Innledende refleksjoner over begrepet didaktikk. I: P Arneberg, og B Overland (red.), *Pedagogikk, Mangfold og muligheter*. Oslo: Damm.
- Hammershøj, L G. (2017). *Dannelse i Uddannelsessystemet*. København: Hans Reizels forlag.
- Haslam, A. S., og Ellermers, N. (2011). Identity processes in organizations I: S J Schwartz, K Luyckx og V L Vignoles (Red.), *Handbook of identity theory and research*, Vol. 2. (Ss. 715-744). New York: Springer.
- Havnes, A. (2014). Læring i høyere utdanning. Om forholdet mellom identitet, kunnskap og læring. I: N Frølich, E Hovdhaugen, og L I Terum (red.). *Kvalitet, kapasitet og relevans*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I: E L Dale (red), *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal.
- Hjardemaal, F R., Jordel, K Ø. (2011). Danning og Profesjonsutdanning. *Uniped*, 34, 5-19.
- Huntington, S. P. (1957). *The soldier and the State*. London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Janowitz, M. (1960). *The professional soldier – a social and political portrait*. New York: Free Press of Glencoe.
- Johansen, R. B., Laberg, J. C., & Martinussen, M. (2012). Measuring Norwegian military identity: Scale development and psychometric evaluations. *Social behavior and Personality*, 41, 861 – 880. Doi: [org/10.2224/sbp.2013.41.4.861](https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.4.861).
- Johansen, R B. (2013). “The impact of military identity on performance in the Norwegian armed forces”. Doctoral thesis. University of Bergen.
- Johansen, R. B., Laberg, J. C., & Martinussen, M. (2013). The impact of military identity on junior officer students. *Journal of Political and Military Sociology: An annual review*, 42, 75-98.
- Johansen, R. B., Laberg, J. C., & Martinussen, M. (2013). Military identity as predictor of perceived military competence and skills. *Armed Forces & Society*, online 28 may 2013. doi.org/10.1177/0095327X13478405.
- Johansen, R. B., Martinussen, M., & Kvilvang, N. (2015). The Influence of Military Identity on Work Engagement and Burnout in the Norwegian Army Rapid Reaction Force. *Scandinavian Journal of Military Science*. Published online: 23 Nov 2016. doi.org/10.1515/jms-2016-0196

- Krigsskolen (2009). Fra godt sagt til godt gjort – lederutvikling og lederutdanning i praksis. Krigsskolen.
- Langaard, A L. (2008). *Den militære profesjonsidentitet : - en studie av norske Krigsskolekadettens identitetsdanning*. Masteroppgave, Univeristetet i Oslo.
- Moskos, C. (1977). From institution to occupation. Trends in military organization. *Armed Forces and Society*, 4, 41-50. Doi: 10.1177/0095327X7700400103.
- Oakes, P. (1987). The salience of social categories. I: J C Turner, M A.Hogg, S D Reicher og M S Wetherell (Red.), *Rediscovering the social group: A self-categorization theory* (Ss. 117-141). Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Peters, R S. (1973). Utdanning som innvielse. I: E L Dale (red.). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Samsing, H. (2010). En offiser og en gentleman - en studie om militær lederutvikling i et dannelsesperspektiv. Masteroppgave universitetet i Oslo.
- Sjøkrigsskolen (2009). Sjøkrigsskolens lederutviklingsfilosofi; Alle mann til brasene. Sjømilitært operativt lederskap og lederutvikling. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/326991007_Alle_Mann_til_Brasene_Sjomilitaert_operativt_lederskap_og_lederutvikling_Sjokrigsskolens_lederutviklingsfilosofi
- Skaug, R. (2013). KS Fagrappport 2. Utdanning for fremtidens offiserer. Krigsskolen. Hentet fra: <https://fhs.brage.unit.no/fhs-xmlui/bitstream/handle/11250/160887/KS%20fagrappport%202-2012.%20Utdanning%20for%20fremtidens%20offiserer.pdf?sequence=1>
- Skaug, R. (2015). KS Fagrappport nr. 1. Krigsskolens arbeid med lederutvikling: Tanker og teorier til å belyse og inspirere. Krigsskolen. Hentet fra: <https://fhs.brage.unit.no/fhs-xmlui/handle/11250/299918>.
- Sullivan, W. M. (2005). *Work and integrity. The crisis and promise of professionalism in America*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Tajfel, H., og Turner, J. C. (1985). The social identity theory of intergroup behavior. I: S Worchel og W G Austin (Red.), *Psychology of intergroup relations* (Ss. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Torgersen, G E., Steiro, T J., Sæverot, H. (2015). Den fjerde vei – indirekte danning mot det uforutsette. I: G E Torgersen (red). *Pedagogikk for det uforutsette*. Ss 297-309). Oslo: Fagbokforlaget.
- Trede, F., Macklin, R., Bridges, D. (2012). Professional identity development. A review of the higher education litterature. *Studies in higher education*, 37 (3), 365-384.
- Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. . I: H Tajfel (Red.), *Social identity and intergroup relations* (Ss. 15-36). New York: Cambridge University Press.
- Veichert, N T. (2018). Militær Dannelse – et nyt, gammelt fag på Hærens Officerskole. *Det Krigsvidenskabelige selskab*, October, 1-9. Hentet fra: <https://krigsvidenskab.dk/emne/militaer-dannelse-et-nyt-gammelt-fag-pa-haerens-officersskole>
- Waalder, G., Larsson, G., Nilsson, S. (2019). *Voldsbruk og Livsfare*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.