

Forsvarets stabsskole
Våren 2007

Masteroppgave

Offisersutdanningen inn i den postmoderne tid

Major Geir Rune Sandnes

FORORD

Denne oppgaven hadde ikke vært mulig å utarbeide uten en rekke samarbeidsvillige kollegaer. For det første vil jeg takke de 17 respondentene som har benyttet verdifull egentid for gi deres beskrivelse av perioden som kadett. Uten deres erfaringer og bidrag hadde denne oppgaven blitt vesentlig fattigere i innhold. Takk til bataljonssjefene på GSV, BN2, Ing.Bn, PBN, TMBN og HMKG for lån av troppssjefene i perioden. I tillegg har Krigsskolen bidratt med støtte på mange måter.

En avsluttende takk til min labrador, Jake, som i et halvt års tid, trofast og slumrende, har tatt i mot frustrasjon og irritasjon med sin vante gode lynne. All kommunikasjon oppfattes positivt og kvitteres med logrende haleføring til svar. Takk også til den øvrige familie for aksepten for at ”pappa jobber i kjelleren”

Til slutt skal Tom Kristiansen ved Institutt for forsvarstudier ha en stor takk for veiledning og uttallige gjennomlesninger for å få oppgaven dit den er i dag.

SAMMENDRAG

I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i sentrale stortingsdokumenter fra slutten av 1990-tallet og frem til 2004. Gjennom en analyse av disse dokumentene har jeg identifisert politiske utviklingstrekk for det norske Forsvaret med fokus på Hæren. Disse utviklingstrekkene er deretter vurdert i forhold til fagplanene ved Hærens Krigsskole i perioden 1999-2005. Hensikten har vært å identifisere om de samme utviklingstrekkene er gjort gjeldende for KS1-utdanningen. Jeg har intervjuet 17 respondenter som alle var kadetter ved Krigsskolen i perioden 1999-2005. Med bakgrunn i de politiske utviklingstrekk og respondentenes uttalelser har jeg analysert hvordan KS1 har tilpasset seg en overgang fra et invasjonforsvar til et innsatsforsvar.

Problemstilling for oppgaven er:

Hvordan har Krigsskolen tilpasset utdanningen av troppssjefer i forhold til et nytt operasjonsmiljø og hvordan oppfattes relevansen av utdanningen av tidligere kadetter?

Oppgaven analyserer utviklingen av offiseren gjennom tre faktorer: offisersrollen i endring, 2) offisersutdanningen og 3) KS-utdanningen og lederrollen. Det sentrale i min oppgave er å undersøke om troppssjefene i Hæren er forberedt faglig og mentalt på å takle de oppgavene man vil kunne stå over for i et internasjonalt operasjonsmiljø. For de KS-kullene som er undersøkt er

det kun små justeringer i undervisningsplanene mellom 1999 og 2005, noe som kan indikere en manglende tilpasning av utdanningen til de forhold man skal utdanne for. Respondentene uttaler at mye av undervisningen, spesielt i hovedfaget taktikk, ikke var relatert til det som Hæren utdanner avdelingene i. Spranget fra kadett til troppssjef ble derfor unødvendig stort i deres øyne. I tillegg etterlyser respondentene større individuell oppfølging for personlig utvikling i både skolesituasjon og lederrollen.

Respondentenes uttalelser om KS etterlater et inntrykk av en utdanningsinstitusjon som i for stor grad har et internt fokus. De etterlyser større kontakt med Hærens avdelinger for å utveksle erfaringer og behov. Videre etterlyser de større grad av samarbeid med andre aktører for å plassere de militære oppgavene i en større sammenheng. En etterlysning som også politiske myndigheter har beskrevet i stortingsdokumentene gjennom hele perioden som er undersøkt. De funn som er gjort kan tyde på at KS i for liten grad har utviklet seg i takt med de politiske utviklingstrekkene.

SUMMARY

The purpose of this essay is to attempt to describe how the Norwegian Armed Forces educate its officers. It focuses on the Krigsskolen which educate young cadets to become platoon leaders. The description is linked up to the current changes in the world situation and the growing commitments of the Norwegian Armed Forces in crises response operations abroad together with UN and NATO.

The essay is based on a qualitative inductive approach. It is based on literature studies and seventeen interviews with officers. Officers that have several years of experience as platoon leaders both in national services and participation in international crises response operations.

The key question in this essay is: How has the Krigsskolen adapted and developed its education in accordance to the changing environment in crises response operations and how relevant is its education according to the job as a platoon leader.

The question has been analyzed by using three factors: 1) The changing role of the officer, 2) Officer education, 3) Krigsskolen and the leader

I have tried to link the platoon leaders statement based on their experience, together with the political signals on the development of the Norwegian Armed Forces. By using this information I have tried to identify comparable information that shows how the Krigsskolen has adapted these developments.

The essay shows that even though the political signals are pointed to a larger interest and focus on crises response operations, the Krigsskolen still continues to educate the officers in more or less a traditional way. Perhaps are the Krigsskolen and its more than 250 years of history an obstacle for a necessary development.

Innhold

1 Innledning	8
1.1 Bakgrunn	8
1.2 Problemstilling	8
1.3 Oppgavens struktur.....	9
1.4 Avgrensning	10
2 Hva påvirker den militære utdanningen?	10
2.1 Innledning.....	10
2.2 Sikkerhetspolitisk og militær utvikling	11
2.2.1 Innledning.....	11
2.2.2 Forsvarets utvikling på 1990-tallet.....	11
2.3 Forsvarspolitisk utvikling.....	12
2.3.1 Stortingsmelding 22 (1997–98).....	13
2.3.2 Oppsummering St.meld.nr.22.....	15
2.3.3 Stortingsmelding nr. 38 (1998–1999).....	17
2.3.4 Oppsummering St.meld.nr.38.....	17
2.3.5 Perioden 1999–2003.....	18
2.3.6 Oppsummering perioden 1990–2003	18
2.3.7 Stortingsproposisjon nr. 42 (2003–2004)	19
2.3.8 Oppsummering St.prp.nr.42	20
2.3.9 Relevante funn fra den forsvarpolitisk utvikling	21
2.4 Forsvarets utdanningssystem.....	21
2.5 Det nye operasjonsmiljøet	22
2.5.1 Troppssjefens hverdag.....	22
2.6 Krigsskolen.....	25
2.6.1 Kobling til det sivile skolesystemet.....	26
2.6.2 Grunnlaget for utdanningen.....	26
2.7 Oppsummering	27
3 Metode	28
3.1 Innledning.....	28
3.2 Metodevalget	28

3.3 Valg av undersøkelsesdesign.....	30
3.4 Innsamling av data.....	31
3.5 Intervjuguide.....	31
3.6 Forankring og godkjenning	32
3.7 Utvalg av respondenter.....	32
3.7.1 Teori	32
3.7.2 Utvalget	34
3.8 Erfaringer fra intervjuene	35
3.9 Dokumentundersøkelse	36
3.10 Det etiske	36
4 Teorier relatert til utdanning.....	37
4.1 Innledning.....	37
4.2 Profesjonsutdanning	38
4.3 Teori og praksis	39
4.4 Den tredje oppgaven.....	41
4.5 Oppsummering	41
5 Analyse.....	41
5.1 Innledning.....	41
5.2 Analyse av kvalitativ datamateriale.....	42
5.3 Offisersrollen i endring.....	42
5.3.1 Innledning.....	42
5.3.2 Tradisjoner og utvikling av offisersrollen	43
5.3.3 Respondentene og offisersrollen	45
5.3.4 Utvikles offisersrollen ved Krigsskolen?	47
5.3.5 Oppsummering av offisersrollen	52
5.4 Offisersutdanningen	52
5.4.1 Innledning.....	52
5.4.2 Tradisjoner.....	53
5.4.3 Respondentenes oppfatninger av utdanningen	54
5.4.4 Hvordan har utdanningen tilpasset seg et insatsforsvar?.....	57
5.4.5 Oppsummering av offisersutdanningen.....	61
5.5 KS-utdanningen og lederrollen.....	61
5.5.1 Innledning.....	61

5.5.2 Troppssjefen	62
5.5.3 KS som utgangspunkt for erfaringsbasert læring	64
5.5.4 Utfordringer i tjenesten.....	67
5.5.5 Egenferdighet og egenutvikling.....	68
5.5.6 Oppsummering: KS-utdanningen og lederrollen.....	70
6 Oppsummering og konklusjon.....	70
7 Vedlegg	74
Vedlegg A Litteraturliste.....	74
Vedlegg B Informasjonsskriv til masteroppgaven ved FSTS	77
Vedlegg B1 Arbeid med Masteroppgave for studenter ved FSS/FSTS.....	78
Vedlegg C Intervju og oppgave informasjon til respondentene.....	80
Vedlegg D Presentasjon av intervjuer og opplegg	82
Vedlegg E Respondentoversikt	83
Vedlegg F Intervjuguide.....	84
Vedlegg G Undervisningsplan	91

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Offiseren og krigshistorikeren Gudmund Schnitler skrev i 1914 at man skulle stille tre krav til en militær sjef: han skulle ha en matematikers klarhet, en dikters fantasi og en apostels begeistring (Røksund 2007). Beskrivelsen til Schnitler gir inntrykk av et yrke med stor bredde og kompleksitet.

Opphøret av den kalde krigen har endret oppgavene til det norske forsvaret. Et bilde på denne endringen er overgangen fra et invasjonforsvar til et innsatsforsvar. Samtidig har overgangen til den postmoderne tid stilt egne krav.

I min oppgave setter jeg søkelyset på den operative troppssjefen i Hæren. Troppssjefen er leder for den minste stridstekniske enheten i organisasjonen.¹ Offiserene er unge og har begrenset erfaring, allikevel betegnes troppssjefen av overordnede som navet eller grunnpilaren i Hærens organisasjon. Utdanning av troppssjefen står derfor sentralt i min undersøkelse.

Utdanningen til yrkesoffiserer foregår ved Krigsskolen (KS). KS skal gjennom formidling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger forberede kommende troppssjefer på de oppgaver de står overfor. Min oppgave ser på hvordan KS har fulgt utviklingen inn i en postmoderne tid og mot et innsatsforsvar. Har KS gjennom 1990-tallet og inn i årtusenskiftet tilpasset offisersutdanningen for å takle de krav den postmoderne tid stiller?

1.2 Problemstilling

I min undersøkelse tar jeg for meg følgende problemstilling: ”Hvordan har Krigsskolen tilpasset utdanningen av troppssjefer i forhold til et nytt operasjonsmiljø og hvordan oppfattes relevansen av utdanningen av tidligere kadetter?”

Jeg har tre hovedbegrunnelser for valget av problemstilling. For det første har jeg en egeninteresse i å undersøke hvordan troppssjefen utdannes for tjeneste i et annet operasjonsmiljø i forhold til egen utdannelse på 1980-tallet. For det andre er troppssjefsfunksjonen omtalt som navet, krumtappen eller grunnpilaren i hærens organisasjon. Hvordan komponerer KS utdanningen for å følge opp slike uttalelser? For det tredje har jeg et inntrykk av at KS-

¹ Stridsteknikk er definert som en militær enhet sin evne til å manøvrere og rette ild mot fiendens enheter. Stridsteknikk utøves av enheter på bataljon størrelse og lavere. Forsvarets doktrine for landoperasjoner. Forsvarsstaben 2004.

utdanningen ikke hadde den relevansen som troppssjefene forventet. Bakgrunnen for dette inntrykket er karrieresamtaler med et stort antall løytnanter fra kampvåpenet i min tid som sjef for personellseksjonen i kampvåpenet fra 2003 til 2005.

1.3 Oppgavens struktur

Innledningsvis i kapittelet ”Hva påvirker den militære utdanningen?” redegjør jeg for politiske utviklingstrekk som har hatt betydning for utviklingen av Forsvaret fra begynnelsen av 1990-tallet og frem til 2004. Kapittelet er i stor grad basert på en undersøkelse av stortingsdokumenter fra perioden 1997–2004. Videre gir jeg en beskrivelse av det operasjonsmiljøet som troppssjefen skal fungere i og som KS skal utdanne offiserene til.

I kapittel tre redegjør jeg for den metoden som er valgt for å belyse problemstillingen. Metoden og fremgangsmåten er hentet fra Dag Ingvar Jacobsens bok ”Hvordan gjennomføre undersøkelser”. Kort oppsummert karakteriseres min undersøkelse som en induktiv, holistisk tilnærming, med nærhet til objektet og datainnhenting i form av intervjuer og dokumentanalyse. Undersøkelsesdesignet er intensivt og beskrivende.

Kapittel fire omhandler et utvalg teorier med direkte relevans til utdanning. Den første er en klassisk teori om profesjonsutdanningen, den andre ser på ulike metoder for formidling av teori og den tredje ser på hvordan teorier kan utfordres ved å teste den mot virkeligheten.

Jeg tar først for meg Samuel P. Huntington og hans beskrivelse av den militære profesjonen, hvor han omtaler den som tredelt. Ekspertisen som offiserskorpset er i besittelse av, ansvaret som kjennetegner offisersgruppen og fellesskapet offiserene tilhører. Huntington har en tradisjonell beskrivelse av den militære profesjonen. Er det fortsatt elementer av hans beskrivelse i utdanningen ved KS?

Den andre teorien er Otto Laurits Fuglestad's syn på teori og praksis. Han benytter fire ulike alternativer for å beskrive dette forholdet. Hans utgangspunkt er at all teoriundervisning skal være relevant for praksisen. KS benytter erfaringslære som sin hovedmodell for undervisningen. Hvordan oppfattes dette av respondentene og hvilke paralleller kan man trekke mot Fuglestad sitt syn på teorilære?

Avslutningsvis tar jeg for meg Gøran Brulins beskrivelse av ”en tredje oppgave”, som utfordrer forholdet mellom teori og praksis. Brulin er opptatt av å utfordre lukkede utdanningsinstitusjoner for å teste teorien og forskningen mot praktisk gjennomføring. I hvilken grad benytter KS en slik metode? Eksisterer det et system som foretar en relevanssjekk av utdanningen i forhold til Hærens behov, eller er utdanningen mer isolert?

I kapittel fem analyserer jeg forholdet mellom politiske signaler, Hærens oppgaver, utdanningen ved KS og uttalelsene fra de respondentene som er intervjuet. Kapitlet fokuserer på tre forhold: offisersrollen i endring, offisersutdanningen og KS-utdanningen og lederrollen. Oppgaven avsluttes med en anbefaling til videre undersøkelser innenfor temaet og en konklusjon i forhold til problemstillingen.

1.4 Avgrensning

Oppgaven konsentrerer seg om krigsskoleutdanningen i Hæren. Jeg har valgt å fokusere på om politiske signaler, slik de er beskrevet i stortingsdokumentene, kommer til utførelse i utdanningen som gjennomføres på KS. Den militære prosessen i forkant av utførelsen er ikke kommentert.

Jeg tar kun for meg KS1-utdanningen da det er dette nivået som utdanner troppssjefer. Jeg har benyttet de fem KS-kullene fra perioden 1999–2005 som grunnlag for undersøkelsen. Jeg ser kun på operative troppssjefer og respondentene har alle flere års erfaring som troppssjefer og kommer fra kampvåpenet.²

Jeg har ikke intervjuet militære instruktører eller sivile lærekrefter på KS for å avstemme respondentenes uttalelser. Mitt grunnlag for å uttale meg om pensumlitteraturen på KS begrenser seg til det som er beskrevet i skolens studiehåndbøker og det respondentene har uttalt. Jeg har ikke studert pensumlitteraturen utover dette.

2 Hva påvirker den militære utdanningen?

2.1 Innledning

Innledningsvis vil jeg undersøke hvordan stortingsdokumenter signaliserer utviklingen fra et invasjonforsvar og til et innsatsforsvar. Et naturlig fokus for oppgaven er hvilke nye oppdrag dette innebærer for Hæren. Deretter vil jeg kort redegjøre for Forsvarets eget utdanningssystem, med fokus på KS, før jeg gir en beskrivelse av det operasjonsmiljøet KS-kadettene utdannes for å tjenestegjøre i. Kapitlet avrundes med et innblikk i hvordan utdanningen er tilrettelagt ved KS. Hensikten er å etablere et rammeverk for bedre å sette respondentenes uttalelser inn i riktig kontekst.

² Kampvåpenet er en samlet betegnelse på våpenartene artilleri, infanteri, ingeniør og kavaleri.

2.2 Sikkerhetspolitisk og militær utvikling

2.2.1 Innledning

I kapittel 2.2 tar jeg utgangspunkt i tre sentrale stortingsdokumenter fra periode 1997–2004. Hvilke ambisjoner hadde våre politikere med Forsvaret og hvilke utviklingstrekk har jeg identifisert fra denne perioden? Først er det nødvendig å gi en kort redegjørelse for utviklingen av Forsvaret på 1990-tallet for å beskrive perioden oppgaven omhandler.

2.2.2 Forsvarets utvikling på 1990-tallet

En rekke internasjonale hendelser påvirket den norske sikkerhetspolitikken på 1990-tallet. Oppløsningen av Sovjetunionen reduserte faren for storkrig. NATO gikk fra å være en kollektiv forsvarsorganisasjon til å bli en organisasjon for kollektiv sikkerhet, og fikk med dette en mer sentral plass i Europa. NATO engasjerte seg for første gang med militærmakt utenfor sitt ansvarsområde og Nord-områdene sto ikke lenger like sentralt som under den kalde krigen. Selv om Norge deltok i både FN- og NATO-operasjoner, dreide allikevel de nasjonale forsvarsplanene seg om invasjonforsvaret en arv fra den kalde krigen.

Med utgangspunkt i bind 5 av Norsk forsvarshistorie, vil jeg redegjøre for noen av de hendelsene som har hatt innvirkning på Forsvarets utvikling i perioden 1990 og frem til 2005.

På begynnelsen av 1990-tallet startet Forsvaret en omstilling av både struktur og oppgaver. Misforholdet mellom bevilgningene til Forsvaret og kostnadene ved å drifte det var den største utløsende faktoren. Et viktig bidrag i denne forsvarsreformen var Forsvarskommisjonen av 1990, som også var grunnlaget for den langtidsmelding som ble presentert av regjeringen Brundtland i januar 1993. Både den militære og politiske ledelse mente at man ikke skulle forhaste prosessen og begrunnet dette med den ustabile situasjonen i Russland. Dette førte til at selve omstillingsprosessen stilnet noe av på midten av 1990-tallet. (Børresen, Gjeseth og Tamnes 2004)

I 1998 ble omstillingen intensivert på nytt. Omorganiseringen av NATO til en organisasjon for kollektiv sikkerhet førte med seg nye krav til medlemslandene. Det nye strategiske konseptet til NATO, omhandlet blant annet organisasjonens evne til rask deployering av militære styrker. For Norge medførte dette å stille militære utrykningsstyrker med høy beredskap for slik innsats. Forsvaret hadde tidligere hatt slike styrker på beredskap, men kravene om større hurtighet og robusthet gjorde disse irrelevante. Debatten om invasjonforsvaret kom opp igjen og dreide seg om dette konseptet var tilpasset de behov som NATO beskrev. I Stortingsmelding nr. 38 (1998–1999) om Forsvarets tilpasning til internasjonale operasjoner,

fortsatte denne debatten. Her ble det blant annet besluttet å opprette Forsvarets innsatsstyrke som var øremerket for internasjonal deltagelse.

Sommeren 2000 la tre utvalg frem sine innstillinger om Forsvaret. Det var forsvarssjefens Forsvarsstudie 2000, Forsvarspolitisk utvalg og Sårbarhetsutvalget. Fellestrekket i utvalgene var den nære koblingen mellom nasjonal og internasjonal sikkerhet. Skillet var blitt betydelig mindre og små hendelser utenfor landets grenser ville kunne få store konsekvenser selv om man ikke var direkte involvert. På mange måter presenterte dokumentene et nytt risiko- og trusselbilde.

Stabiliteten i Russland preget den utenrikspolitiske debatten gjennom hele 1990-tallet. Først ved årtusenskiftet ble Russland betegnet som stabilt, noe som ble sterkt understreket i Langtidsproposisjonen som ble framlagt av Arbeiderpartiregjeringen i februar 2001.

Forsvarspolitisk utvalg og Forsvarsstudien 2000 presenterte en rekke alternative forsvarsstrukturer, hvor ambisjonsnivået var forsøkt tilpasset realistiske tildelinger. Et av alternativene var et alliansetilpasset forsvar som kunne inngå i et flernasjonalt samarbeid både ute og hjemme. Denne anbefalingen brøt drastisk med forsvarsordningen fra den kalde krigen, men ble godtatt av regjeringen og lagt inn i langtidsplanen. Det var allikevel en politisk debatt om en slik tilnærming. Et flertall ønsket et nasjonalt, balansert og fleksibelt forsvar og var ikke helt bekvem med tanken på å forlate invasjonforsvaret. Ved regjeringsskiftet i 2001 fikk denne kritikken liten innflytelse og omstillingen av Forsvaret fikk ny fart under forsvarsminister Kristin Krohn Devolds ledelse.

Forsvaret er fortsatt i omstilling, men er nå tilpasset et innsatsforsvar. Debatten om et invasjonforsvar eller innsatsforsvar har preget 1990-tallet. Usikkerheten ved å gi slipp på noe tradisjonelt var kanskje størst innad i Forsvaret, noe som kan ha bidratt til denne lange prosessen. Hvilke utfordringer denne debatten har ført til for militær utdanning kommer jeg tilbake til.

2.3 Forsvarspolitisk utvikling

I dette kapittelet ser jeg på tre sentrale stortingsdokumenter. Dokumentene er valgt ut da det omtaler utviklingstrekk for Forsvaret i perioden jeg undersøker.

Det er Stortingsmelding nr. 22 "Hovedretningslinjer for Forsvarets virksomhet og utvikling i tiden 1999–2002", Stortingsmelding nr. 38 "Tilpasningen av Forsvaret til deltagelse i internasjonale operasjoner" og Stortingsproposisjon nr. 42 "Den videre moderniseringen av Forsvaret i perioden 2005–2008". Hovedvekten legges på St.meld.nr.22. og St.prop.nr.42. I tillegg kommenteres Stortingsmelding nr.45.

Jeg har identifisert fire faktorer som påvirker utviklingen av Hæren og således også KS.. Dette er 1) trusselbildet, 2) internasjonalt samarbeid, 3) endrede oppgaver og 4) konseptuel

utvikling. I oppsummeringen av hvert stortingsdokument vil jeg knytte den identifiserte utviklingen til utdanningen ved KS

2.3.1 Stortingsmelding 22 (1997–98) Hovedretningslinjer for Forsvarets virksomhet og utvikling i tiden 1999–2002

Stortingsmelding nr. 22 fastslår regjeringens retningslinjer for Forsvarets utvikling og virksomhet i perioden 1999–2002. Invasjonsforsvaret hadde tidligere på 1990-tallet vært oppe til diskusjon i Stortinget og alternative konsepter ble nå presentert. Alternativene var alliansetilpasning, kjerneforsvar og et tilpasset ambisjonsnivå på gjeldende konsept. Daværende forsvarssjef general Arne Solli hevdet i 1994 at ingen av de nevnte alternativer var realistiske, men at nåværende konsept ville kreve økte bevilgninger for å opprettholde forsvarsevnen (Børresen, Gjeseth og Tamnes 2004). Denne fremstillingen ble godtatt av den politiske ledelsen og forsvarskonseptet ble videreført i den nye langtidsmeldingen som kom i februar 1998 i form av St.meld. nr. 22.

Jeg vil kort oppsummere hvordan St.meld. nr. 22 omtaler mine utvalgte faktorer og deretter gi en vurdering av innholdet opp mot militær utdanning.

1) Trusselbildet

St.meld. nr. 22 hevder at det ikke eksisterer noen militær trussel mot Norge. Forholdet til Russland betegnes som stabilt og den videre utviklingen vil føre til økt samarbeid. Dog understrekes det at den omfattende militære styrken i Nordvest-Russland er en vesentlig utfordring for norsk sikkerhetspolitikk og ikke bidrar til ønsket avspenning.

Krigene på Balkan bidro også til internasjonal usikkerhet. Trusselbildet dreide seg om en spredning av konflikten. En slik spredning kunne også få konsekvenser i forhold til det våpenarsenalet som befant seg på den andre siden av den norsk-russiske grensen.

En annen faktor som ble trukket frem var faren for spredning av masseødeleggelsesvåpen. Det var en reell frykt for at atomvåpen skulle komme ut av statlig kontroll og havne hos aktører med mindre stabile styresett.

2) Internasjonalt samarbeid

Norges avhengighet av NATO understrekes både politisk og militært. Mindre fokus på Nord-områdene, førte til at de tidligere øremerkede militære styrkene ikke lenger hadde innsetting i Nord-områdene som oppdrag. Norske myndigheter måtte derfor finne andre arenaer hvor samarbeidet kunne videreutvikles. Norsk deltagelse i internasjonale operasjoner var således en av disse nye arenaene.

Krigen på Balkan førte med seg store endringer i de overnasjonale organisasjonenes handlingsmønster. Innledningsvis var operasjonen på Balkan FN-ledet, med et mandat for å overvåke en fredsavtale. Til tross for dette ble ikke FN-symbolet akseptert og det førte til regelrette kamphandlinger mellom FN-styrker og ulike fraksjoner fra de stridende partene. Lett utrustede FN-styrker hadde lite å stille opp med militært og var derfor heller ikke i stand til å stanse partene fra aggressive handlinger. For FN representerte Balkan et nytt scenario, hvor tradisjonelle fredsbevarende oppdrag ikke ga samme resultat som tidligere. I 1995 førte dette til at de militære oppdragene på Balkan ble overført til NATO, som med FN-mandat utførte den militære innsatsen. Denne utviklingen dannet også mønster for kommende konflikter. Balkan-konfliktene demonstrerte også viljen og evnen i NATO til militær innsats utenfor det tradisjonelle operasjonsområdet.

Norske militære styrker fikk mange erfaringer på Balkan. Spesielt samvirke i multinasjonale enheter. En slik integrering stiller andre krav til interoperabilitet, språk, kulturforståelse og samarbeid. Erfaringer som var annerledes enn de Forsvaret hadde fra Libanon.

3) Endrede oppgaver

Regjeringens ambisjon var fortsatt opprettholdelse av et invasjonforsvar. Dog var dette begrenset i tid og til en landsdel om gangen. Opprettholdelse av et invasjonforsvar representerte en utfordring så lenge NATO forventet at også norske styrker skulle stille på kort varsel i internasjonale konfliktområder. Fredsoperasjonene endret karakter og ble mer omfattende enn tidligere. Begrepet ble en samlebetegnelse og innbefattet både fredsbevarende og fredsopprettende oppgaver.³ Dette utvidede oppgavespenet hadde stor betydning for deltagende styrker, både i sammensetning, utrustning, trening og øving.

St.meld. nr. 22 etterlyste en større integrering av styrker med internasjonal erfaring i den nasjonale strukturen og den understreket betydningen av internasjonale oppdrag for Forsvaret som helhet. Tradisjonen med å opprette avdelinger før deployering var ikke lenger en ønsket modell. Regjeringen var svært opptatt av å disponere militær styrker som kunne delta uavhengig av oppdrag og organisatoriske ramme.

³ Fredsbevarende operasjoner krever et godkjent FN-mandat som er akseptert av partene. Operasjonen omfatter aktiviteter som observasjon, overvåkning og assistanse til involverte parter. Fredsopprettende operasjoner er basert på et mandat med utgangspunkt i kapittel VII i FN-charteret. Slike operasjoner gjennomføres når samtykke fra partene ikke er oppnådd. Operasjonen er ment å vedlikeholde, gjenopprette eller påtvinge vilkår som er gitt i mandatet.

St.meld. nr. 22 beskriver internasjonale endringer som fører til at militære oppgavene må sees i en bredere sammenheng enn tidligere. Spesielt fokuseres det på omfanget og kompleksiteten i konfliktene, med flere og nye aktører i konfliktområdene. Militære og sivile aktører har nærmet seg hverandres interesseområder og sammenblanding av oppgaver og roller kan oppstå. Det er derfor vesentlig å etablere et utvidet samarbeid med sivile organisasjoner for utveksling av erfaringer og derigjennom få større effekt i konfliktområdet.

4) Konseptuel utvikling

St.meld. nr. 22 fastslår at den fagmilitære opplæringen fortsatt skal være det bærende element i utdanningen, men at utdanningen må sees i et bredere perspektiv. Utdanningen må derfor vektlegge sentrale områder som multinasjonalt samarbeid og forståelse for etniske, kulturelle og religiøse forskjeller. Slik kunnskap er spesielt viktig for personell som skal delta i internasjonale operasjoner.

I 1995 ble forsvarssjefens grunnsyn for utvikling og bruk av norske militære styrker publisert.⁴ Dokumentet førte til en konseptuel utvikling i retning av et mer indirekte og manøverorientert operasjonskonsept.⁵ Det nye operasjonskonseptet fordrer styrker som er mobile og fleksible og som har evnen til å føre strid i høyt tempo. Et slikt operasjonskonsept krever også materiell og teknologi som er tilpasset en slik innsats i tillegg til personell med høy kompetanse og treningsstandard.

2.3.2 Oppsummering St.meld. nr. 22

Utdragene fra St.meld. nr. 22 beskriver et sett av nye og gamle utfordringer for Forsvaret og Hæren. Det foreligger ingen direkte trussel mot Norge, men en indirekte trussel i form av en spredningsfare fra konfliktene på Balkan. Det er allikevel stor skepsis fra politikerne til å nedgradere trusselen fra øst, noe som begrunnes med ustabiliteten i Russland. Dette skaper et dilemma hvor politikerne ønsker internasjonal deltagelse, samtidig som de ønsker opprettholdelse av et sterkt nasjonalt forsvar. De politiske myndighetene har derfor skissert to trusselscenarioer, et direkte trusselbilde fra Russland og et indirekte med bakgrunn i situasjonen på Balkan..

I hvilken grad påvirker dette utdanning på KS? Jeg kan eksemplifisere med taktikkundervisningen. Taktikkfaget benytter en motstander som grunnlag for undervisningen.

⁴ Forsvarets Overkommando 1995 Forsvarssjefens grunnsyn for utvikling og bruk av norske militære styrker i fred, krise og krig.

⁵ Et militært operasjonskonsept beskriver hvilke grunnleggende prinsipper som militære styrker bruker i sine operasjoner.

Motstanderens organisasjon og taktikk er viktig for realismen i utdanningen. Det er derfor av stor betydning om motstanderen representerer en konvensjonell russisk styrke eller om den er en ukonvensjonell styrke, slik man ser eksempler på fra Balkan. KS kan ikke operere med to utgangspunkt for taktikkundervisningen, men i mangel av en politisk avklaring blir skolen tvunget til å ta en strategisk avgjørelse på et militærteknisk nivå.

NATO og FN er fortsatt de viktigste internasjonale samarbeidspartnere for det norske Forsvaret. Norge har lange tradisjoner med internasjonale operasjoner. I hovedtrekk har dette vært fredsbevarende operasjoner noe som bidragene i Libanon eksemplifiserer. Slike operasjoner var gjerne forbundet med et stort antall lett utrustede militære styrker. Dagens konfliktbilde etterspør andre kapasiteter i robuste, kampklare og tungt utrustede avdelinger. St.meld. nr. 22 åpner for deltagelse med slike kampavdelinger i regi av FN og NATO. Denne beslutningen har betydning for utdanning, trening, struktur og materiell til styrkene som skal delta. Til tross for en fortsatt politisk interesse for opprettholdelse av et invasjonforsvar dreier retningen mer internasjonalt gjennom denne meldingen.

St.meld. nr. 22 etterlyser en større nasjonal integrering av styrkene vi benytter internasjonalt. Tidligere ble slike bidrag etablert i forkant av operasjonen for deretter å bli dimittert og oppløst i etterkant. Denne modellen førte til at Hæren rådde over et stort antall enkeltpersoner med erfaring, men få avdelinger. Mye av den kompetansen avdelingene opparbeidet seg internasjonalt forsvant og ivaretagelsen og utnyttelsen av denne kompetansen ble etterlyst fra politiske hold. En opprettholdelse av avdelinger med internasjonal erfaring vil føre til at kadettene må forholde seg til soldater med bredere erfaring enn de selv i mange tilfeller har. Tidligere var lederutdanningen basert på ledelse og undervisning av soldater inne til førstegangstjeneste. Utviklingen går nå i retning av avdelinger med større erfaring og mer profesjonelle soldater. Hvordan har KS tilpasset lederutdanningen til en slik utvikling?

St.meld. nr. 22 viser til at Forsvarets oppgaver må sees i en større sammenheng enn tidligere. Antall aktører i konfliktområdene har økt og innebærer at militære styrker må ta hensyn til disse. En slik utvikling krever en gjensidig kunnskap og forståelse mellom aktørene for å forstå tilstedeværelsen og hverandres handlingsmønster. Grunnlaget for dette samarbeidet kan utvikles ved KS.

St.meld. nr. 22 gir etter min vurdering et rimelig godt identifiseringsgrunnlag for militær utvikling. Selv om våre politikere ikke ser bort fra trusselen i øst, går signalene i retning av en prioritering mot deltagelse internasjonalt. Politikerne vil delta i internasjonale operasjoner med kampavdelinger og for Hæren innebærer det utdanning og forberedelser som tilfredsstillende slike krav. St.meld. nr. 22 slår fast at avdelinger som deltar internasjonalt skal ha den nødvendige

kampkraft, trening og materiell som kreves i skarpe operasjoner. Dette er viktige signaler for prioriteringer av materiellanskaffelser men også et relevant signal med tanke på den fremtidige strukturen i Hæren.

2.3.3 Stortingsmelding nr. 38 (1998–1999) Tilpasning av Forsvaret til deltagelse i internasjonale operasjoner

Stortingsmelding nr. 38 ble utgitt i samme periode som St.meld. nr. 22. Meldingen omhandler hvordan Forsvaret skal tilpasses for deltagelse i internasjonale operasjoner. St.meld. nr. 38 kan derfor betraktes som et svar på de styrkekrav som NATO har beskrevet i sitt strategiske konsept. Kravene er i første omgang reaksjonstid, kvalitetstrening, utrustning og evnen til samvirke med utenlandske styrker. Forsvarets innsatsstyrke er det bidraget som skal ha disse kravspesifikasjonene og innledningsvis nyttes i NATO-operasjoner. Forsvarets innsatsstyrke er begrenset både i størrelse og i utholdenhet, noe som for hærens vedkommende førte til at også oppfølgingsstyrkene måtte basere sin utdanning på scenarioer likt den reaksjonsstyrken ble utdannet for.⁶ Utdanningen i hele Hæren måtte derfor tilpasses og bli mer spesialisert mot internasjonale operasjoner.

Rekruttering og deltakelse i internasjonale operasjoner skal i utgangspunktet basere seg på frivillighet. Fredstjenesteloven som trådte i kraft i 1999 åpnet imidlertid for at befal som hadde påbegynt KS-utdanning etter 1. januar 1999 kunne beordres uten på forhånd å ha inngått kontrakt. Denne loven innebar at det KS-kullet som startet sin utdanning sommeren 1999 i realiteten kunne beordres til internasjonale operasjoner, også mot sin vilje.

2.3.4 Oppsummering St.meld. nr. 38

Det er to sentrale forhold som jeg trekker frem i utdraget fra Stortingsmelding nr. 38. Det er behovene for oppfølgingsstyrker til innsatsstyrken og innføringen av et lovverk som gjør at yrkesoffiserer kan beordres til internasjonale operasjoner. Hæren har fått en ny vesentlig oppgave i å være styrkebrønn for oppfølgingsstyrkene til innsatsstyrken. Det innebærer at nær sagt alle offiserene som uteksamineres fra KS vil komme i befatning med avdelinger eller enheter som skal trenes for tjeneste internasjonalt.

Gjennom St.meld. nr. 38 markerer politikerne at internasjonal tjeneste ikke bare er for øremerkede avdelinger, men angår hele Forsvaret og dets ansatte. Meldingen omtaler internasjonal tjeneste som en naturlig del av det tjenestemønsteret en offiser må påregne. Dette

⁶ Oppfølgingsstyrke. Planen med innsatsstyrken var at den skulle deployere i det aktuelle konfliktområde, for deretter etter 6 måneder avløses av en annen avdeling fra Hæren. I dag er det en rotasjon mellom manøverbataljonene som løser såkalte pågående oppdrag. Telemarkbataljon er fortsatt hærens innsatsstyrke.

var et oppgjør med tidligere oppfatninger, hvor internasjonal tjeneste ble sett på som for spesielt interesserte.

St.meld. nr. 38 er etter min vurdering et signal som klart tilkjenner at man er på vei bort fra det tradisjonelle invasjonforsvaret og i ferd med å etablere innsatsforsvaret. Et slikt signal burde etter min mening medføre en tilsvarende omlegging av utdanningen på KS.

2.3.5 Perioden 1999–2003

I min undersøkelse har jeg også valgt å se på Stortingsproposisjon nr. 45 (2000–2001) ”Omleggingen av Forsvaret i perioden 2002–2005”. Proposisjonen har ikke en så direkte relevans til utdanningen av kadetter som eksempelvis St.meld. 22 og St.prp. nr. 42 har, men den fører på mange måter utviklingen fra et invasjonforsvar til et innsatsforsvar videre. Hovedhensikten med St.prp. nr. 45 var å frigjøre ressurser til materiellinvesteringer ved å redusere driftsutgiftene i Forsvaret og ta et endelig farvel med invasjonforsvaret.

St.prp. nr. 45 tok også opp et omfattende problem for Forsvaret, nemlig den doble ubalansen. Den første ubalansen var mellom drift og investeringer i Forsvaret. Den andre var ubalansen mellom ambisjonene og de midlene som ble tildelt over forsvarsbudsjettet. Som en konsekvens av denne doble ubalansen foreslo regjeringen at Forsvaret skulle gjennomgå omfattende kutt. Blant annet skulle 5000 årsverk fjernes og de årlige driftskostnadene skulle kuttes med omlag to milliarder kroner. I tillegg ble det anbefalt en grunnleggende endring av Forsvarets organisasjon. Det gjeldende forsvarskonseptet var bygget på et nasjonalt balansert forsvar, totalforsvaret, alliert samvirke og internasjonal militært samarbeid, samt verneplikt. Forsvaret var i stor grad organisert for å motstå en storstilt invasjon av norsk territorium, hvilket ikke lenger var en sannsynlig trussel. Et slikt konsept burde derfor ikke være en dominerende faktor for utformingen av Forsvarets organisasjon og struktur.

2.3.6 Oppsummering perioden 1990–2003

St.prp. nr. 45 tar et endelig farvel med invasjonforsvaret som konsept. Det erstattes med et innsatsforsvar som forhåpentligvis blir mer tilpasset tildelte ressurser og oppgavene som skal utføres. St.prp. nr. 45 ble på mange måter gjennomføringsplanen for en omfattende omstilling av en militær organisasjon som i lang tid kun hadde tilpasset organisasjonen til nye oppgaver. Forsvaret var nå kommet til et vendepunkt hvor slike mindre tilpasninger ikke lenger var mulig. Politikerne hadde foretatt et valg av konsept, men hadde samtidig satt organisasjonen i en prosess med nedbemanning. Det vesentligste fra St.prp. nr. 45, med fokus på denne undersøkelsen, var beslutningen om et nytt forsvarskonsept.

2.3.7 Stortingsproposisjon nr. 42 (2003–2004) Den videre moderniseringen av Forsvaret i perioden 2005–2008

Stortingsproposisjon nr. 42 tok for seg den videre moderniseringen av Forsvaret og fortsatt var omstilling hovedfokus.

Proposisjonen fastslo at norske styrkebidrag til internasjonale operasjoner var relevante og av høy kvalitet. Forsvaret skulle prioritere deployerbare kapasiteter med høy mobilitet, reaksjonsevne, kvalitet og tilgjengelighet, fremfor stasjonære styrker med lang reaksjonstid. Det var først og fremst slike kapasiteter Norge og NATO trengte for å kunne møte nye sikkerhetsutfordringer. Jeg vil oppsummere hvordan St.prp. nr. 42 omtaler mine utvalgte faktorer og deretter gi en vurdering av innholdet opp mot militær utdanning.

1) Trusselbildet

Det er fortsatt liten eller ingen risiko for et tradisjonelt konvensjonelt væpnet angrep på Norge eller NATO. Trusselbildet kjennetegnes av glidende overganger mellom det nasjonale og det internasjonale, og mellom fred, krise, væpnet konflikt og krig. Trusler kan oppstå og utvikle seg raskt og uten særlig forvarsel, blant annet fordi også ikke-statlige aktører kan true sikkerheten. Sikkerhetspolitikken er derfor blitt mindre forutsigbar. En slik utvikling kan føre Norge inn i konflikter som landet i utgangspunktet ikke er part i. Et økt fokus mot terrorisme har derfor ført til en økt interesse og satsning på samfunnssikkerhet.⁷

2) Internasjonalt samarbeid

FN og NATO er fortsatt de sentrale samarbeidspartnere for Norge i global sammenheng. Den utviklingen som ble beskrevet på slutten av 1990-tallet og begynnelsen av 2000-tallet er videreført. Utviklingen har blant annet ført til at FN stiller andre krav til militære styrker enn tidligere. Styrkene skal på mange måter ha de samme kapasiteter som kreves i NATO-opdrag. Det er derfor ingen kvalitetsmessig forskjell på de styrkene som er tiltenkt å delta i NATO-operasjoner og de som skal bidra i FN-operasjoner.

3) Nye oppgaver

Angrepene på World Trade Center 11/9 2001 førte til at samfunnssikkerhet og antiterrorberedskap ble sentrale oppgaver også for Forsvaret. Forsvaret skal bidra til samfunnssikkerhet, gjennom å støtte politi og sivile myndigheter i kriser og katastrofer. Et utvidet samarbeid mellom militære og sivile instanser vil føre til at Forsvaret får nye

⁷ Samfunnssikkerhet beskrives i St.prp.nr.42 som det å ivareta sivilbefolkningens trygghet og sikre sentrale samfunnsfunksjoner og viktig infrastruktur mot angrep og annen skade i situasjoner der statens eksistens som sådan ikke er truet.

oppgaver og andre samarbeidspartnere enn tidligere. En naturlig utvikling av oppgavene etter indikasjonene fra St.meld. nr. 22 om å se Forsvarets oppgaver i en større sammenheng.

4) Konseptuel utvikling

De erfaringene Hæren har ervervet fra Balkan, Irak og Afghanistan er å betrakte som mal for hvordan internasjonale operasjoner foregår. Erfaringene bør derfor danne grunnlaget for den utdanningen som gis.

Innføringen av mer avansert teknologi krever større grad av spesialisering og lengre tid til opplæring. I tillegg stiller en slik teknologisk utvikling nye og forsterkede krav til lærekrefter og elever i det militære utdanningssystemet. Det sees derfor på ulike alternativer for å utnytte den kompetansen som soldater har fått utover normal førstegangstjeneste. Det blir foreslått en dreining i retning av flere soldater på kontrakter og åremål.

Et annet forhold man har erfart er den mediainteresse som internasjonale operasjoner innebærer. Media har spilt, og vil fortsatt spille, en aktiv og kritisk rolle i fremtidige konflikter. Teknologien fører til at nyheter publiseres raskere enn det blir rapportert i den militære kommandokjeden. I mange tilfeller vil det også være den offiser som er til stede ved hendelsen som media er interessert i. Dette krever en grunnleggende utdanning i alt fra opptreden og til hvordan man uttaler seg.

Operasjonenes kompleksitet og raske skiftninger stiller store krav til soldater og befal. De avgjørelser som tas av en enkelt soldat kan føre til store politiske komplikasjoner, dersom handlingen viser seg å være feil. Dette innebærer at begge kategoriene må beherske mer enn bare militære ferdigheter. De må også være i stand til å vurdere konsekvenser av en militær handling i en større sammenheng.

2.3.8 Oppsummering St.prp. nr. 42

Samfunnssikkerhet står sentralt i St. prp. nr. 42. På mange måter blir Forsvarets oppgaver i en slik sammenheng omvendt i forhold til hvordan dette ble ivaretatt under den kalde krigen. Samfunnssikkerhet innebærer nye samarbeidspartnere og behov for kunnskap om deres arbeidsmåter og kapasiteter. På samme måte som sivile aktører er viktige samarbeidspartnere internasjonalt, er sivile aktører også blitt det nasjonalt. Det militære bidraget til samfunnet har forandret seg i omfang og type siden den kalde krigen. På mange måter er dette et nytt element i Forsvarets oppgaveportefølje, som også bør tas inn som en del av den utdanning om gis de militære ledere.

St.prp. nr. 42 trekker frem militære erfaringene fra Balkan, Irak og Afghanistan og viktigheten av å benytte disse i undervisningen. Erfaringsgrunnlaget fra deltagelse i disse

operasjonene kan være et godt grunnlag for den undervisning som KS skal utføre for å utdanne offiserene mot innsatshæren og dens oppgaver.

Utviklingen i operasjonsmiljøet viser et scenario med høy kompleksitet. Offiseren eksponeres på en helt annen måte enn tidligere. Vedkommende kan i mange tilfeller bli stilt til ansvar for sine handlinger direkte sendt på radio og TV. Hvordan tar Hæren innover seg at offisersrollen endres på dette feltet? Den anonyme krigeren som tidligere var et ideal er byttet ut med en offentlig person som helst skal unngå å benytte vold. Hvilken innvirkning har endringen i offisersrollen på utdanningen ved KS?

2.3.9 Relevante funn fra den forsvarspolitisk utvikling

Jeg har gjennom en analyse av tre stortingsdokumenter forsøkt å identifisere utviklingstrekk med relevans til utdanningen av offiserer. Her følger en rask oppsummering:

- Politiske myndigheter har til langt inn på 2000-tallet operert med et trusselbilde både fra øst og fra det mer upresise og ukonvensjonelle. Hvordan har KS handlet dette i utdanningen?
- Norge skal stille kampavdelinger til disposisjon for FN og NATO. Hvordan har det påvirket utdanningen ved KS?
- Internasjonale erfaringer skal ivaretas gjennom integrering av avdelingene i den nasjonale strukturen. En integrering som vil øke erfaringsnivået i Hæren generelt. En utfordring som ledelsesfaget ved KS bør ta innover seg.
- Fredstjenesteloven innebærer anledning til å beordre offiserer til utenlandstjeneste. Hvordan jobber KS med bevisstgjøring og informasjon om hva dette innebærer?
- Forsvarets oppgaver skal sees i en større sammenheng, noe som blant annet innebærer et økt samarbeid med sivile aktører. Hvordan er dette ivaretatt ved KS?
- En offiser vil bli eksponert i det offentlige søkelys i større grad enn tidligere. Hvordan er dette ivaretatt ved KS?

Disse funn vil jeg komme tilbake til i kapittel fem.

2.4 Forsvarets utdanningssystem

I dette kapitlet vil jeg gi en kort beskrivelse av Forsvarets eget utdanningssystem med fokus på Hæren.

Forsvaret har et eget etatsinternt utdanningssystem og er derfor ikke avhengig av andre utdanningsinstitusjoner for å få tilført nyutdannede offiserer. Sammenlignet med andre yrker er det ganske spesielt. Utdanningssystemet har lange tradisjoner og KS feiret sitt 250-årsjubileum i år 2000. Utdanningssystemet har endret seg radikalt i perioden min undersøkelse omhandler,

men de KS-kullene jeg undersøkte var underlagt det utdanningssystemet som var gjeldende frem til juni 2003.

Utdanningssystemet var organisert med befalsskolene som det laveste nivå og Forsvarets høyskole som det øverste. Den grunnleggende befalsutdanningen ble gitt gjennom en toårig etatsutdanning. Etatsutdanningen ga anledning til å søke opptak ved KS1. KS1 var en toårig utdanning som skulle forberede kadetten for tjeneste i Hæren som yrkesoffiser. Utdanningen gav nemlig en rett og en plikt til yrkestilsetning. Det neste trinnet i Hærens utdanningssystem var KS2. Dette var en fordypningsstudie av to års varighet med kadetter som var yrkesoffiserer og hadde bred tjenesteerfaring. Deretter fulgte Forsvarets stabsskole del 1 med fokus på taktikkundervisning på brigadenivå og så Forsvarets stabsskole del 2, med fellesoperasjoner som sitt hovedfelt. Øverst i utdanningssystemet fant man Forsvarets høyskole, hvor det både var militære og sivile elever. Utdanningsfokus var mot nasjonal og internasjonal sikkerhet.

I de nye utdanningssystemet er KS omgjort til en treårig bachelor-utdanning og er det eneste utdanningstilbudet i Forsvaret, før opptak ved Forsvarets stabsskoles stabs- eller masterstudie. Det er en tjenestetid på om lag 15 år mellom disse utdanningsinstitusjonene. I den forrige modellen var utdanningsinstitusjonene flere. KS2 og Forsvarets stabsskole del 1 fulgte i relativt nær tid etter KS1. Begge utdanningene ble normalt gjennomført i løpet av en 10 års periode etter KS1.

2.5 Det nye operasjonsmiljøet

I dette kapitlet vil jeg gi en beskrivelse av det operasjonsmiljøet som kjennetegner dagens konflikter. Hensikten med beskrivelsen er å etablere en forståelse for den kompleksiteten og bredden i utfordringer troppssjefen står overfor etter to års utdanning. Denne beskrivelsen legger også grunnlaget for diskusjonen rundt relevansen av utdanningen som KS gir sine kadetter, som er et av hovedspørsmålene i denne undersøkelsen.

2.5.1 Troppssjefens hverdag

Tjeneste i internasjonale operasjoner er blitt en normal del av yrkesbefalets tjenestemønster. Offiseren må påregne flere perioder på oppdrag av normalt seks måneder varighet.

Det nye operasjonsmiljøet er blant annet knyttet til internasjonal terrorisme og kriminalitet fra ikke-statlige aktører. De største utfordringene er etniske konflikter, humanitære katastrofer samt flyktning- og integreringsproblemer. Slike scenarioer har til en viss grad endret vilkårene for anvendelse av militærmakt, fra konvensjonell krigføring til et bredt spekter av oppgaver. Det dreier seg om fredsbevarende og fredsopprettende operasjoner, anti-terror oppgaver og humanitær bistand. Konfliktene i Somalia, Bosnia, Afghanistan og Irak er eksempler på dette.

Stormaktenes evne til å holde potensielle regionale konflikter under kontroll forsvant delvis eller helt etter murens bortfall. Slike regionale konflikter har derfor fått anledning til å utvikle seg hurtig og samtidig utvide seg geografisk. Det trusselbilde som presenteres er derfor preget av rask utvikling og uforutsigbarhet.

Jeg vil kort gi en beskrivelse av den tradisjonelle vestlig formen for krigføring som et utgangspunkt for å se utviklingen. Krigene kan omtales innenfor to hovedtyper. Den begrensede krig og den totale krig. Begrenset krig var et rent militært oppgjør mellom nasjoners militære styrker. Geografisk var den normalt lokalisert til et nærliggende omstridt område for partene. Den totale krigen betegnes gjerne på 1900-tallet som en industriell folkekrig, en krig mellom hele samfunn der staten forsøker å mobilisere så mye som mulig av landets økonomiske potensiale og mannskapsressurser og kanalisere disse inn i krigføringen (Hobson 2005: 264). Krigen hadde en stor geografisk utspredelse og satte hele samfunnet på krigsfot. Krigene startet ofte med en krigserklæring og ble avsluttet med en fredsslutning. Krigen dreide seg om kamphandlinger og slag og det var utfallet som ga grunnlaget for fredsslutninger. Fienden var veldefinert og styrkene opptrådte normalt i ensartede uniformer.

Ser vi på dagens operasjonsmiljø er dette vesentlig endret. Militære oppdrag handler ikke lenger om avgjørende slag, det handler sågar ikke om å oppnå militære seire i tradisjonell forstand heller. Dagens væpnede konflikter er ofte lave i intensitet, de utkjempes over lang tid og de utkjempes med til dels uklare politiske målsettinger. Den militære slutttilstand dreier seg gjerne om å forhindre at en situasjon eskalerer fra konfrontasjon til konflikt. Ved en eksisterende konflikt er ofte målet å begrense kamphandlingene slik at tilstanden igjen er preget av konfrontasjon. Militære styrker kan således ikke avgjøre en konflikt, de kan kun legge forholdene til rette for en mindre konfliktfylt hverdag. (Røksund 2007). Militære styrker har utviklet seg til å bli et av flere politiske virkemidler som benyttes for å implementere politiske avgjørelser og støtte politiske prosesser.

Hva er det så KS utdanner sine kadetter til? Operasjonsområdet er ikke lenger en tenkt linje som atskiller de stridende partene. Det er svært sjeldent at det eksisterer en slagmark, slik historien gir et utall eksempler på. Operasjonsområdet kjennetegnes gjerne av en tenkt sirkel som omkranser det området hvor militære styrker oppholder seg. Det eksisterer derfor ikke et fremre og et bakre område slik som tidligere. Striden foregår overalt og det er derfor vanskelig å etablere sikre områder, med lav intensitet, hvor man tidligere eksempelvis hadde etablert

forsyningsinstallasjoner og hvor styrkene kunne rekondisjoneres.⁸ Et slikt operasjonsområde stiller derfor like store krav til en offiser fra en kampanhet som til en som jobber i en forsyningsenhet. Begge kategoriene opererer i en stridssone.

Operasjonene foregår i befolkede områder, hvor sivilbefolkningen fortsatt oppholder seg og lever etter best evne. På den måten integreres også sivile ufrivillig i militære operasjoner. Ser vi på forsvarsplanene fra den kalde krigen, var det en forutsetning at sivilbefolkningen var evakuert før krigshandlingene startet, nettopp for å unngå slike komplikasjoner.

Fiendebildet har også endret seg radikalt. Under den kalde krigen var det en enkel oppgave å definere fienden man stod overfor. Fienden hadde ensartet uniformering, materiell som man hadde kjennskap til og et operasjonskonsept som var studert og relativt forutsigbart. I dag fremstår fiendebildet svært udefinert og fienden er i mange tilfeller vanskelig å identifisere. Partssammensetningen i konflikten består gjerne av en rekke fraksjoner med ulike interesser og tilknytninger. En part kan i det ene øyeblikket være svært samarbeidsvillig og nærmest oppfattes som allierte, for i neste øyeblikk å utføre aggressive handlinger mot fredsstyrkene. Forvirringen forsterkes ytterligere når partene sjeldent opererer i ensartede uniformer som kan identifisere deres tilhørighet. Noen bærer uniformer av ulik opprinnelse, noen i en kombinasjon av ulike uniformseffekter og sivile klær og andre igjen opptrer i sivile klær. Dette skaper store problemer med å skille stridende fra sivilbefolkning.

En annen faktor er hvem og hvordan man skal forholde seg til de ulike aktørene. Hvem representerer hvem og hvilken garanti har man for at inngåtte avtaler opprettholdes når kommandokjede i de fleste tilfeller er et ukjent begrep?

Bruken av militære styrker er også endret. Tidligere var de militære styrkene konsentrert til strategiske, operasjonelle eller taktisk viktige områder. Hensikten var gjerne å holde områder eller ta disse. For så vidt er dette relevant i dag, men infrastruktur og lignende innebærer en større spredning av styrkene. En slik spredning fører til at lederskapet utfordres og sjefen må i mange tilfeller delegere store og ansvarsfulle oppgaver nedover i den militære organisasjonen. Sjefen er ikke nødvendigvis til stede i kamphandlinger og det er offiserer på lavere nivå som må ta avgjørelsene. Det kan være offiserer ute på patrulje, ved veisperring eller som utfører sikringsoppdrag av viktige historiske monumenter. Ledelsen er blitt desentralisert og man utdannes i forhold til det man omtaler som situasjonsbetinget ledelse.⁹ Det er personen på stedet

⁸ Militære enheter som etter innsats ble trukket tilbake i bakre sikre områder for etterforsyning av mat, ammunisjon og materiell. I tillegg til at de fikk hvile.

⁹ Situasjonsbetinget ledelse betyr at lederen velger ledestil ut fra den situasjonen han/hun oppfatter å være i. (KS studiehåndbok 2002-2004 :12)

som tar avgjørelsen, basert på egen utdanning, trening og erfaring. På grunn av et raskt skiftende situasjonsbilde er tiden fra hendelsen skjer til avgjørelsen må tas normalt svært kort. Det er relativt sjeldent det gis anledning til å kontakte overordnede for retningslinjer. Dette krever en utvidet situasjonsforståelse i hele den militære organisasjonen. Begrepet den strategiske korporal beskriver dette på en god måte. Begrepet sikter til at en handling utført av en enkelt soldat på lavt nivå vil kunne få store konsekvenser på topp-planet, ikke bare militært, men også politisk. Det er derfor ikke tilstrekkelig å kun beherske klassiske soldatferdigheter, men man må ha et mye bredere perspektiv på den situasjon man befinner seg i. Det dreier seg om kjennskap til konflikten, kjennskap til menneskene som er involvert, deres reaksjonsmønster og deres kultur.

Militære operasjoner har gjennom historien gjerne vært forbundet med nøkkelbegreper som overraskelse, tempo, kraftsamling og manøvrering. Disse godt innarbeidede begrepene har ikke lenger samme betydning og i mange tilfeller er de ikke anvendbare i det nye operasjonsmiljø. Overraskelse er erstattet med forutsigbarhet og legitimering, som er den tilnærmingen de fleste politikere ønsker. Tempo er erstattet med tålmodighet. Tid er blitt en faktor som man må ta hensyn til, men med motsatt fortegn. Kampen mot terror kan ikke avgjøres med et enkelt slag, men krever langsiktig innsats med en rekke midler. I tillegg kan man si at begrepet kraftsamling er erstattet med spredning hvor tilstedeværelse er et nøkkelord.¹⁰

Et annet viktig moment med den nye formen for krigføring, er den lave aksepten for å miste soldater i strid. Det å unngå tap er blitt en vesentlig del av en militær leders oppgave. Slike begrensninger påvirker dristigheten i operasjoner og innebærer at beskyttelse av egne soldater er blitt viktigere enn tidligere.

Det stilles meget høye krav til utdanning og trening for å kvalifisere norske offiserer til å tjenestegjøre under slike forhold. Normalt er det også kort tid fra uteksaminering til troppssjefen skal deployere, minimum et år. Det er liten tvil om at oppgaven som troppssjef i et kald krigs-scenario ikke på langt nær var så komplekst og omfattende som dagens troppssjefer står overfor.

2.6 Krigsskolen

I dette kapitlet vil jeg gi en kort beskrivelse av hvordan KS er koblet mot det sivile skolesystemet og deretter gir en beskrivelse av skolens grunnlag for utdanningen.

¹⁰ Kraftsamling er en betegnelse som beskriver de militære styrkenes samling i antall og ildkraft for å påføre fienden størst mulig tap.

2.6.1 Kobling til det sivile skolesystemet

Historisk sett har skolen vært ferdighetsprøvende og kunnskapsformidlende og har i meget liten grad drevet forskning eller kunnskapsproduksjon. Det har vært en lang prosess for å bli akkreditert for bachelor-utdanning i 2003. Ved flere anledninger er det søkt om vektallgodkjenning i tråd systemet for sivil utdanning, men departementet har vist til at skolen ikke drev forskning og derfor ikke kunne komme inn under ”Lov om universiteter og høyskoler”. Hvorfor denne lange streben etter akkreditering?

I et intervju med sjefen ved Forsvarets skolesenter, admiral Arne Røksund, trekker han frem tre hovedfaktorer som er vesentlig for akkreditering av militær utdanning:

- Det er en kvalitetssikring av den utdanningen som gjennomføres. Den kobler Forsvaret til et større system og sikrer en ekstern kontroll.
- Den stadfester et utdanningsnivå i Forsvaret som vi ikke har hatt tidligere, noe som igjen gir oss anledning for å kjøpe sivile moduler ved andre universiteter.
- Akademisering er en vesentlig del av internasjonaliseringen som skjer både militært og sivilt. Det er en inngangsbillett som gjør det mulig for norske offiserer i fremtiden å kunne ta modul utdanning ved en utenlandsk militær skole.

KS har siden 1976 hatt en godkjent vektallsordning hvor den treårige utdanningen ble tilgodesett med 30 vektall og den toårige med 20 vektall. Ordningen ble videreført ved omlegging av skolen i 2002 hvor man nå fikk uttelling på 20 vektall pr. år. (Hosar 2000: 451–452)

2.6.2 Grunnlaget for utdanningen

Generalinspektøren for Hæren (GIH) var KS sin nærmeste overordnede i den perioden jeg undersøkte. KS fikk derfor sine oppdrag og økonomiske tildelinger gjennom en ressursdialog med Hærstaben, som er staben til GIH. Hærstaben har benyttet ”Direktiv for utdanning av Hæren” (UD 0-1) for å angi det overordnede utdanningsoppdraget til KS. Her heter det blant annet:

”Krigsskolen skal tilføre Hæren ansvarsbevisste, selvstendige og handlingsdyktige offiserer med allmenne etiske normer, holdninger og verdier, offiserer med samarbeidsevne, solid kompetanse innen hærens virkefelt og med et bevisst forhold til sitt yrke i fred krise og krig. (Studiehåndbok, 1999–01: 8)

Undervisningsplanen til KS bygger på tre hovedpilarer: lederutvikling, pedagogisk modell og utførelse. Jeg vil kort gi en beskrivelse av de tre hovedpilarene:

- Lederutvikling

Lederutviklingen på KS1 skal gi både faglig og personlig utvikling for den enkelte kadett. Dette skal oppnås gjennom å gi kadettene innsikt i hvordan mennesker fungerer i ulike situasjoner. Utvikling av og forståelse for egne sterke og svake sider står sentralt i denne utviklingen. Gjennom lederutviklingen skal kadettene stimuleres til å ta ansvar og stå til ansvar for de beslutninger og valg som tas.

- Pedagogisk modell

KS1 baserer den pedagogiske modellen på faglig- og personlig utvikling. Modellen fokuserer på faglige kunnskaper og evnen til å formidle oppdrag og løsningen av disse. Dyktighet innenfor militærfaglige områder er en vesentlig faktor for å etablere respekt fra underordnede og er derfor vesentlig i utdanningen.

Erfaringslæring er den hovedmodellen som skal benyttes i undervisningen. Utdanningen skal derfor legges opp med størst mulig egenaktivitet blant kadettene. Erfaringslæringen skal bygge på den erfaring den enkelte kadett har ervervet seg i tjeneste før KS1.

- Utførelse

Hvert fagfelt skal tilstrebe og se sitt område i en større sammenheng og det skal etableres tverrfaglige team for hvert krigsskolekull. Hensikten er koordinering av utdanningen, lederutviklingen og oppfølging av den enkelte kadett. KS legger vekt på at den enkelte kadett tar ansvar for egen læring og i tillegg tar ansvar overfor medkadetter slik at disse også skal nå de samme målene.

2.7 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet omtalt elementer som bidrar til å påvirke utdanningen ved KS. Alt fra stortingsdokumenter, det militære utdanningssystem, operasjonsmiljøet, det sivile skolesystemet og KS selv.

De politiske dokumentene som er lagt til grunn for min undersøkelse gir klare indikasjoner på en utvikling bort fra invasjonforsvaret. Det finnes ingen klar markering av tidspunktet for en overgang til et innsatsforsvar, men tydelige indikasjoner. Dokumentene gir etter min vurdering et godt planlegningsgrunnlag både sikkerhetspolitisk og for Forsvarets nye oppgaver. Jeg vil hevde at med bakgrunn i disse dokumentene ville det vært mulig å utvikle undervisningen på KS i takt med den politiske utviklingen. Som beskrevet i avgrensningen for oppgaven har jeg ikke sett på den militære prosessen som naturlig følger etter slike stortingsdokumenter.

3 Metode

3.1 Innledning

Jeg skal i dette kapittelet redegjøre de ulike fasene i undersøkelsesprosessen for min oppgave. Jeg har valgt å følge fremgangsmåten som Dag Ingvar Jacobsen beskriver i sin bok, "Hvordan gjennomføre undersøkelser". Kapittelet er bygget opp med en teoretisk innledning på de ulike temaene og en påfølgende beskrivelse av hvordan jeg selv utførte arbeidet. Avslutningsvis vil jeg ta opp forskningsetiske forhold som har vært aktuelle for min oppgave.

3.2 Metodevalget

Metoden angir hvilke fremgangsmåter som er benyttet for å kartlegge virkeligheten. Hos Jacobsen beskrives fire problemer knyttet til metodevalget. (Jacobsen 2005: 28–31) Jeg vil kort beskrive de fire problemområdene, og fortløpende begrunne de valg som er gjort for min oppgave.

1) Induktiv versus deduktiv datainnsamling

Det første problemet er om man skal benytte deduktiv datainnsamling, det vil si, gå fra en kjent teori til empiri, eller benytte induktiv datainnsamling som betyr å gå fra empiri til teori. En deduktiv tilnærming starter med noen antagelser. Dernest samler forskeren inn empiri for å se om antagelsene holder, eller om de må forkastes. (Jacobsen 2005: 23) Kritikken mot denne metoden går først og fremst ut på at forskeren kun vil lete etter den informasjon som anses relevant i forhold til forventningene. På den måten vil tilgangen på informasjon bli begrenset.

En induktiv tilnærming innebærer at forskeren samler inn empiri uten å ha for mange antagelser på forhånd. Gå ut med et åpent sinn er idealet. (Jacobsen 2005: 23) Den vanligste formen for kritikk mot den induktive tilnærmingen, er de vanskeligheter som er knyttet til å undersøke en virkelighet uten å ha før-dommer. Det vil si antagelser vi mennesker har om hvordan verden ser ut.

Jeg har valgt å benytte en induktiv metode for min datainnsamling. Oppgaven skal kartlegge og analysere hvordan troppssjefer ser relevansen av krigsskoleutdanningen i forhold til den jobben de utfører. Det er derfor deres erfaringer som er styrende for det videre arbeidet med oppgaven. Jeg kunne ha valgt en deduktiv metode ved å benytte egne erfaringer som troppssjef som utgangspunkt for antagelser. Ankepunktet er at min erfaring strekker seg tilbake til 1980-tallet og har på mange måter mistet mye av sin relevans og gyldighet. Utdanningen har endret seg og jobben som troppssjef er forandret. Derfor har jeg valgt å ikke

benytte en deduktiv metode. Jeg velger derfor å benytte et utvalg troppssjefers erfaring som empiri og går derfra til teorien.

2) Holisme eller individualisme

Det andre problemet er om man skal benytte en individualistisk eller en holistisk tilnærming. I den individualistiske tilnærmingen settes enkeltmennesket i fokus som datakilde, mens den holistiske ser fenomener i et samspill mellom enkeltindivider og de sammenhengene hvor de inngår. (Jacobsen 2005: 23)

I min oppgave er troppssjefen det interessante. Troppssjefen er en del av et samspill med den troppen som ledes og den militære avdelingen som troppen tilhører. Troppssjefen opptrer derfor ikke som enkeltperson. Det er spillet mellom troppssjefen, utdanningen og utførelsen jeg ønsker å undersøke. Derfor har jeg valgt en holistisk tilnærming.

3) Nærhet eller distanse

Det tredje problemet er valget mellom nærhet og distanse. Her dreier det seg om hvor nært forskeren skal komme det som undersøkes. Det avgjørende er hvordan undersøkelseeffekten påvirker objektet.¹¹ Et godt utgangspunkt er at jo større distanse man har til objektet, desto mindre påvirkes det av forskeren.

For min undersøkelse er nærhet foretrukket. Bakgrunnen er at jeg ønsker en personlig erfaringsbeskrivelse både av utdanningen og jobberfaringene til den enkelte. Slike opplysninger vil være vanskelig å få frem ved en distansert metode, hvor muligheten til å forfølge interessante momenter kompliseres.

4) Ord eller tall

Det fjerde problemet er ord eller tall. Tall knyttes gjerne til det som betegnes kvantitative data og er meget anvendbare når problemstillingen beskriver omfanget eller hyppigheten av et fenomen. Ord knyttes gjerne til det som betegnes kvalitative data og velges gjerne når man søker en nyansert beskrivelse av hvordan mennesker fortolker og forstår en situasjon. (Jacobsen 2005:124) En av de viktigste forutsetningene for den kvantitative metoden er kunnskap om det som skal undersøkes. Kunnskapen kan da benyttes som grunnlag for en spørreundersøkelse. Som jeg har nevnt er min kunnskap på området utdatert. Jeg har heller ikke tjenestegjort ved KS og har derfor liten kjennskap til hvordan utdanningen

¹¹ Undersøkelseeffekt. Uansett hvilke metode man anvender ved innsamling av data vil det oppstå muligheter for at de resultatene vi kommer fram til, faktisk er skapt av undersøkelsen. (Jacobsen 2005: 18)

gjennomføres. Den kvalitative metoden er derfor foretrukket fordi jeg er ute etter nyanser i respondentenes beskrivelse.

Kort oppsummert vil min problemstilling bli belyst gjennom det Jacobsen omtaler som en induktiv, holistisk tilnærming, med nærhet til objektet og datainnhenting i form av intervjuer altså en kvalitativ metode.

3.3 Valg av undersøkelsesdesign

Undersøkelsesopplegg deles gjerne inn i to dimensjoner i henhold til Jacobsen.

- 1) Skal studien gå i bredden (ekstensiv) eller dybden (intensiv)?
- 2) Er studien beskrivende eller forklarende?

Et ekstensivt opplegg innebærer en undersøkelse med få variabler og mange enheter. Et intensivt opplegg derimot innebærer mange variabler, men få enheter. Det er fordeler og ulemper ved begge opplegg. Et intensivt opplegg vil ofte få frem relevante og riktige data, men resultatene er vanskelig å generalisere.¹² Et ekstensivt opplegg medfører en større troverdighet gjennom at resultatene lar seg generalisere, men dataene kan fort bli så overfladiske at de blir mindre relevante. (Jacobsen 2005: 85)

Min problemstilling tar utgangspunkt i individets reaksjoner og opplevelse av KS som utdanningsinstitusjon. En viktig del av undersøkelsen er å identifisere nyanser, detaljer og opplevelser rundt utdanningen. Slike kjennetegn er overensstemmende med de som er gjeldende for intensive opplegg. Å få frem slike detaljer og nyanser krever en anledning til å utdype innledende spørsmål og derfor er dybdeintervju foretrukket. Hovedkritikken mot intensive opplegg er den manglende muligheten til å generalisere funnene. Funn blant noen respondenter kan altså ikke umiddelbart gjøres gjeldende for hele kadett-kullet.

Ved å benytte et ekstensivt opplegg kan mange av disse nyansene og detaljene være vanskelige å identifisere. Undersøkelsen kan derfor bli veldig generell, noe som i dette tilfellet vil svekke oppgaven.

Den andre dimensjonen er å vurdere om undersøkelsesdesignet skal være beskrivende eller forklarende. Et forklarende design tar utgangspunkt i å si noe om årsak og virkning. Hvis A, så alltid B, hensikten er å forklare hvorfor noe skjer.

Et beskrivende design skal si noe om hva som skjer. Man tilstreber å få oversikt over hvordan situasjonen er på et gitt tidspunkt, eller hvordan utviklingen har vært over tid. (Jacobsen 2005: 67)

¹² Generalisere: Det vil si overføre resultatet til en større tilsvarende gruppe. (Jacobsen, 2005:s 67)

Jeg skal i min undersøkelse beskrive relevansen av utdanningen ved KS, samtidig som jeg skal undersøke om skolen har tilpasset seg et nytt operasjonsmiljø. Jeg skal ikke beskrive årsaken til dette. Det nye operasjonsmiljøet har utviklet seg over tid og det er derfor også nødvendig å følge utviklingen på KS over tid. Derfor har jeg valgt et beskrivende design. Jeg benytter derfor et intensivt og beskrivende design for oppgaven.

3.4 Innsamling av data

Valget av kvalitativ metode gir meg flere muligheter for innsamling av data. Metodene er: det individuelle og åpne intervjuet, gruppeintervjuet, observasjon og dokumentundersøkelse. Jeg har valgt intervju og dokumentundersøkelse for min oppgave.

Dokumentundersøkelse ble foretrukket da det er enkelt å fremskaffe dokumentene som er aktuelle for min oppgave. Dokumenter er også et godt utgangspunkt for å skaffe seg oversikt i en innledende fase av undersøkelsen. Bruk av dokumenter gir meg flere valgmuligheter og anledning til å disponere tiden friere, da jeg i liten grad er avhengige av andre.

Den andre valgte innsamlingsmetoden er intervju. Et intervju skaffer dybde og innsikt i innsamlingsmaterialet og gir meg anledning til å føre en samtale med respondenten for å få frem nyansene. Viktige opplysninger kan følges opp og føre til at nye kommer frem. Observasjon anses som uaktuelt, da tiden som kadett ikke kan gjenskapes og anledningen til å følge flere troppssjefer over tid anses urealistisk. Gruppeintervju ble vurdert, men ansett til å bli for vanskelig å administrere, samt en fare for at gruppesamhørigheten ville styre informasjonen som fremkom i samtalen. På en annen side kunne gruppediskusjonen bidratt til diskusjoner, som igjen kunne gitt ny informasjon, men metoden er allikevel forkastet.

3.5 Intervjuguide

For denne oppgaven er det utarbeidet en intervjuguide. Den er utarbeidet med utgangspunkt i studiehandbøkene til KS og samtaler med offiserer med kunnskaper om utdanning.

Intervjuguiden ble i forkant kvalitetssikret av tre offiserer ved Hærens transformasjons - og doktrineavdeling.

Intervjuguiden omhandler områdene, utdanning, instruktører og lærekrefter og tjenesten. Utfyllende beskrivelse og intervjuguiden finnes i vedlegg fem. Intervjuguiden er justert noe i løpet av intervjurundene. Dette har dreid seg om annullering av spørsmål som viste seg lite relevante eller omskrivning av spørsmål som respondentene hadde vanskeligheter med å forstå.

3.6 Forankring og godkjenning

Forankring og godkjenning av oppgaven har vært viktig for meg. Jeg kontaktet derfor aktuelle militære avdelinger tidlig i januar for å informere bataljonssjefene om prosjektet. Denne telefonsamtalen ble fulgt opp med et notat som presenterte oppgaven mer detaljert og de personene jeg ønsket å intervju. Samtidig vedla jeg min egen forankring gjennom følgeskriv fra sjef Forsvarets skolesenter, admiral Arne Røksund. Disse notatene er vedlegg til min oppgave. Henvendelsene ble meget godt mottatt og støtten fra bataljonssjefene har vært upåklagelig i intervjuprosessen. Samtlige avdelingssjefer benyttet den informasjonen de mottok fra meg som utgangspunkt for informasjon til egen avdeling, noe som legitimerte mitt arbeid på en fin måte. Intervjuobjektene var klar over bataljonssjefens involvering, samtidig som bataljonssjefen var inneforstått med mitt arbeid.

Etter at intervjuobjektene var identifisert ble den enkelte respondent kontaktet pr. telefon og anmodet om å delta. Etter denne innledende telefonsamtale ble hver enkelt tilskrevet og informert om undersøkelsesopplegget, omfanget av intervjuet og utvalgte temaer jeg ønsket å diskutere. Notatet er vedlegg til oppgaven. Hensikten med denne fremgangsmåten var å etablere kontakt i en tidlig fase slik at ikke intervjuet ble første møte mellom respondentene og meg. Arbeidet i forberedelsesfasen var vesentlig for den respons og interesse, samt tillit som jeg følte ble etablert i mellom respondentene og meg.

3.7 Utvalg av respondenter

Min undersøkelse tar utgangspunkt i perioden 1999–2005. I løpet av denne perioden er det uteksaminert fem kull med til sammen 264 kadetter fra KS1. Dette utgjør undersøkelsens populasjon.¹³ Tallet er kvalitetssikret gjennom skolens eksamensprotokoll. Populasjonen er for stor for en kvalitativ undersøkelse og det var derfor nødvendig å foreta et utvalg. En kvalitativ undersøkelse hvor man benytter intervju som datainnsamlingsmetode bør ikke overskride 20 intervjuobjekter, (Jacobsen 2005: 171) en anbefaling som jeg velger å følge. I den følgende delen vil jeg beskrive hvordan utvalget av respondenter ble foretatt.

3.7.1 Teori

Innledningsvis fremskaffet jeg en oversikt over alle kadettene ved KS1 i perioden 1999–2005. For å begrense antallet respondenter foretok jeg et utvalg ved å dele den teoretiske populasjonen inn i undergrupper. Et slikt utvalg betegnes et representativt utvalg. Jacobsen beskriver syv teknikker for å foreta slike utvalg. Her er en kort beskrivelse.

¹³ Populasjonen: Alle de det ønskes å uttale seg om. (Jacobsen 2005: 85)

- Tilfeldig utvalg
Kandidater trekkes vilkårlig fra den teoretiske populasjon. En rask og enkel metode, men som kan resultere i en veldig uheldig sammensetning av gruppen, med for like eller for ulike intervjuobjekter.
- Bredde og variasjon
Her må populasjonen deles inn i grupper på forhånd. Deretter trekkes respondentene vilkårlig. En ulempe er at utvalget kan bestå av like mange respondenter som representerer en minoritet som de som representerer majoriteten. En slik skjevhet i utvalget er uheldig for undersøkelsen.
- Informasjon
Dette dreier seg om å velge respondenter som har kunnskaper om det som undersøkes. En ulempe er at kriteriet krever inngående kjennskap til populasjonen i forkant, noe som vil være svært tidkrevende og komplisert å fremskaffe.
- Det typiske
Forskeren må på forhånd ha en formening om hva som er den typiske respondenten for undersøkelsen. Med den hypotesen velger man ut slike gjennomsnittspersoner. Det som taler mot et slikt kriterium er at den oppfatning forskeren har av det typiske og gjennomsnittet ikke stemmer med virkeligheten.
- Det ekstreme
Her dreier det seg om å velge respondenter som er ekstreme i holdning, bakgrunn eller andre faktorer. Respondenter som er spesielt negative, mest positive, de mest ressursvake eller ressurssterke.
- Snøballmetoden
Her eksisterer det ikke et fast opplegg. Forskeren starter med en informant som har kunnskaper om fenomenet som skal undersøkes. Den videre fremdriften styres av denne informantens anbefalinger eller opplysninger fører forskeren videre til neste person. Ulempen er informanten kan føre forskeren inn på et villspor ved at neste informant ikke har de forventede kunnskaper og informasjonskjeden stoppes.
- Kombinasjon av ulike kriterier

Av de disse kriteriene foretrakk jeg å benytte *bredde og variasjon*. Jeg forkastet *tilfeldig utvalg* fordi sjansen for å velge respondenter uten nødvendig erfaring som trosssjef var stor. Denne erfaring hos respondentene var vesentlig for min problemstilling. Jeg forkastet kriteriet *informasjon* med begrunnelse i den tiden det ville ta og fremskaffe en oversikt over hvem i

populasjonen som hadde nødvendig kunnskap og informasjon om min problemstilling. Å benytte kriteriet den *typiske* stiller store krav til definisjonen av den typiske troppssjefen og er en undersøkelse i seg selv. Det samme argumentet er anvendt til å forkaste det *ekstreme* kriteriet. *Snøballmetoden* ble vurdert som alt for usikker i forhold til fremdriften og risikoen for å få et brudd i informasjonskjeden.

3.7.2 Utvalget

For å finne frem til opplysninger for mitt *bredde-* og *variasjon-*kriterium benyttet jeg Forsvarets databaserte personellsystem P3. Her fikk jeg tilgang til kadettenes tjenestebakgrunn. Det vil si tjenestested og tjenestestilling. Med utgangspunkt i populasjonen identifiserte jeg offiserer med tjenesteerfaring som troppssjef. Troppssjefsfunksjonen er mest utbredt blant Hærens våpenarter.¹⁴ I troppeartene er det spesialfunksjonene som dominerer og i mindre grad troppssjefstjeneste. Et utvalg fra troppeartene vil derfor ikke være representativt. Mitt valg ble derfor å velge respondenter med troppssjefserfaring fra våpenartene. En av våpenartene, artilleriet, ble seinere forkastet da utvalget var svært begrenset.

Kandidater ble plukket ut med bakgrunn både fra nasjonal og internasjonal erfaring. I utvelgelsen vektla jeg respondenter som fortsatt var i tjeneste som troppssjef eller som nylig hadde avsluttet denne tjenesten. Et moment som hadde innvirkning på utvalget var tjenestested. Jeg ønsket en variasjon da hver avdeling har sin egenart som gir variasjoner i måten å utøve troppssjefsfunksjon på. Oppsummert benyttet jeg følgende kriterier for utvalg av respondenter til undersøkelsen.

- Kadetter ved KS 1 i perioden 19992–005
- Troppssjefserfaring fra Hærens våpenarter
- I tjeneste som troppssjef eller nylig avsluttet tjenesten
- Variasjon fra tjenestested
- Tilstrebe jevn fordeling fra krigsskolekullene

Etter utvalgsarbeidet stod jeg igjen med 20 respondenter og et fåtall reserver. Totalt lyktes jeg med å intervju 17. For de resterende tre var det ikke mulig å finne anledning som passet for begge partene til å gjennomføre intervjuet. Fordelingen av respondenter med bakgrunnsoversikt er vedlegg til oppgaven.

¹⁴ Hæren er inndelt i våpenartene, infanteri, kavaleri, artilleri og ingeniør. Troppeartene er sanitet, logistikk og samband.

3.8 Erfaringer fra intervjuene

Jeg har oppsummert noen fellestrekk som erfaringer fra intervjuene. I ettertid betrakter jeg dette som egne suksesskriterier for det materialet som fremkom i intervjuene.

- Samtlige avdelingssjefer var positive til min undersøkelse. Introduksjonen til respondentene mine ble derfor enkel fordi undersøkelsen var forankret hos ledelsen.
- Alle respondentene ble kontaktet telefonisk i forkant av intervjuene. Denne kontakten skapte interesse for undersøkelsen og i syv tilfeller ønsket respondentene intervjuguiden tilsendt som bakgrunnsmateriale for intervjuet. Jeg valgte å sende ut et ekstrakt som beskrev de områdene jeg ville ta opp under intervjuet.
- Forholdet mellom forskeren og intervjuobjektet er viktig for utbyttet av intervjuet. De intervjuobjektene som ble valgt ut til undersøkelsen var alle ukjente for meg. I min tilnærming til intervjuobjektene hadde jeg fokus på hensikt, åpenhet og hva jeg ønsket å oppnå med intervjuet. I tillegg var jeg nøye med å beskrive hvordan jeg ville benytte den informasjonen som kom frem under intervjuene. Slike avklaringer viste seg i ettertid å ha en positiv effekt på forholdet mellom meg og intervjuobjektet. Åpenheten i samtalen understreket dette.
- I arbeidet med tidsplanen for intervjurunden måtte jeg ta hensyn til intervjuets lengde og hvor mange intervjuer som var mulig å gjennomføre i løpet av en dag. Jeg kom frem til at intervjuet ikke skulle vare lenger enn en time. Både for å ta hensyn til intervjuobjektets arbeidsdag, men også for å holde interesse og motivasjon oppe gjennom intervjuet. Tatt i betraktning reisetid og egen motivasjon ble malen ett til to intervjuer i løpet av en dag.
- Individuelle intervjuer gir ikke bare en stor mengde informasjon i form av lydopptak. Minst like viktig er observasjonen av kroppsspråk og talemåte, dette understreket mange av poengene respondentene presenterte.
- Jeg benyttet diktafon under alle intervjuene. Ingen av respondentene var negative til dette. Min erfaring er at diktafonen ikke la synlige begrensninger på intervjuobjektet. I analysearbeidet er slikt lydmateriale særdeles verdifullt, da det ikke på noen måte er filtrert før nedskrivningen starter. Alle intervjuene ble nedskrevet ordrett fra diktafonen. En tidkrevende prosess, men metoden sikrer større validitet og kvalitet enn å skrive utdrag av intervjuene.
- Intervjuguiden ble benyttet som en rettesnor dersom samtalen dreide vekk fra problemstillingen. I analysearbeidet var intervjuguiden et meget godt hjelpemiddel til kategorisering av dataene.

- Jeg anmodet de tre første respondentene til å gi meg tilbakemelding på min rolle som intervjuer, spørsmålsstillingen og helheten i intervjuet. Dette førte til noen justeringer av intervjuguiden, ellers ingen store endringer.
- Respondentene trakk frem at den forhåndsinformasjonen de hadde mottatt var bra. Selv om det var ulik grad av forberedelser fra enkelte respondenter, var denne forhåndsinformasjonen med på å starte en tankeprosess som gjorde at utbyttet i de fleste intervjuene var bra.

Kort oppsummert vil jeg understreke det omfattende arbeidet som ligger i å transkribere et antall intervjuer. Allikevel er jeg svært positiv til intervjuer som en del av den kvalitative metoden. Informasjonsmengden er omfattende, men inneholder detaljer og nyanser som gjør kategoriseringen av dataene svært interessant. For min del ble denne informasjonen en motivasjonsfaktor i arbeidet med oppgaven.

3.9 Dokumentundersøkelse

Hensikten med min dokumentundersøkelse var å etablere et rammeverk for problemstillingen. Som grunnlag valgte jeg stortingsdokumenter som omhandlet utviklingen av Forsvaret på 1990-tallet og fremover. Kilden til de utvalgte stortingsdokumentene har vært internett og Stortingets egen informasjonsside. Stortingsproposisjoner og Stortingsmeldinger betegnes normalt som primærkilde og anses derfor å ha stor pålitelighet og jeg defineres derfor dokumentene som førstehånds, offentlige, institusjonelle kilde, slik Jacobsen omtaler det. (Jacobsen 2005: 181–182)

Jeg har også benyttet studiehåndbøkene til de respektive kullene ved KS. Jeg har benyttet disse for å danne meg inngående forståelse av utdanningen ved skolen. Studiehåndboken utarbeides for hver enkelt kull og regnes som en skoleplan. Den beskriver målsettingen med utdanningen, pensumutvalg og timeantall i ulike fag.

Hovedkritikken mot å utelukkende benytte studiehåndbøkene er at eventuelle endringer foretatt i løpet av skoleåret ikke fremkommer og således ikke kan kommenteres. Jeg har heller ikke undersøkt om studiehåndbøkene var veiledende i valg av pensum eller om utdanningen fulgte den foreskrevne planen. Uformelle samtaler med tidligere militære instruktører på KS bekrefter en viss justering av pensum, men at studiehåndbøkene i stor grad ble fulgt.

3.10 Det etiske

I dette kapitlet har jeg foretatt en etisk vurdering av de forholdene og problemområdene som har fremkommet under arbeidet med undersøkelsen. I utgangspunktet gjelder de generelle

forskningsetiske normer som etterrettelighet, ærlighet og objektivitet. Normene stiller krav til forskeren slik at vedkommende ikke fristes til å fremstille resultatene annerledes enn det den reelle undersøkelsen har kommet frem til. Forskeren skal i utgangspunktet fremstå som nøytral og skal ikke favorisere verken den ene eller den andre parten i undersøkelsen.

Utgangspunktet for forskningsetikken i Norge er tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og respondent, nemlig informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt. (Jacobsen 2005: 45)

I forhold til samtykke har jeg forsikret meg om at deltagelsen fra respondenten har vært frivillig og at vedkommendes avdelingssjef har godkjent deltagelsen. Når det gjelder privatlivet dreier dette seg i første omgang om offentliggjøring av respondentenes navn eller ikke. Listen over utvalgte respondenter er ikke forsøkt hemmeligholdt. Deres respektive avdelingssjefer er informert og den enkelte respondent har gjennom korrespondansen vært i stand til å identifisere hvilke som har deltatt i undersøkelsen. Det finnes derfor en mulighet til å koble uttalelsen til KS-kull, deretter respondentnummer til utvalget og deretter identifisere respondenten. Denne risikoen er vurdert, men informasjonen som har fremkommet er ikke av en slik art at det har avstedkommet skjerpede sikkerhetskrav. Jeg har valgt å ikke referere navnene i undersøkelsen, kun respondentnummer. Denne avtalen er gjort mellom meg og respondentene. Det er ingen som har motsatt seg å få eget navn publisert, men jeg mangler en skriftlig godkjenning på dette. Intervjuene er lagret og klassifisert som begrenset materiale og blir behandlet i henhold til Forsvarets sikkerhetsinstruks.

Når det gjelder korrekt gjengivelse vil en hvilken som helst form for analyse av data føre til en reduksjon av detaljer og mangfold. En fullstendig gjengivelse er derfor kun et ideal. (Jacobsen 2005: 51) I arbeidet med transkripsjonen fra båndopptakene har det vært forsøkt å gjengi nøyaktig det som har fremkommet ord for ord. Det har også vært med stor nøyaktighet at sitater fra intervjuene er benyttet i oppgaven.

Denne gjennomgangen har forsøkt å ta opp noen etiske utfordringene som har fremkommet i min oppgave. De tre kravene som er stilt er forsøkt ivaretatt på en best mulig måte og kravet til forskerens nøytralitet har vært en rettesnor i hele arbeidet.

4 Teorier relatert til utdanning

4.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for et utvalg av teorier med relevans til utdanningen ved KS. Den første teorien gir en beskrivelse av den klassiske militære profesjonen. Den andre setter

søkelyset på den debatten mellom teori og praksis. Den tredje retter fokuset på relevansen av utdanningen, i forhold til praksis.

4.2 Profesjonsutdanning

En profesjonsutdanning må ha et fundament. Et slikt fundament finner man i Samuel P. Huntington sin klassiske beskrivelse av den militære profesjon fra 1957. I sin bok "The soldier and the state—the theory and politics of civil-military relations" tar Samuel P. Huntington for seg den militære profesjon, profesjonens forhold til det sivile samfunn og kjennetegn ved det profesjonelle offiserskorpset.

Før vi går videre med Huntington er det på sin plass og gi en kort forklaring på begrepet profesjon. Ordet profesjon kommer fra det latinske ordet *professio* som betyr oppdrag eller løfte. En profesjon er en eksklusiv gruppe mennesker som eier og benytter en systematisk innhentet kunnskap, en kunnskap som er hentet fra omfattende forskning, undervisning, trening og erfaring. Medlemmene av en profesjon har et spesielt ansvar for å utføre sin funksjon kompetent og objektivt til det beste for samfunnet. Utøverne eller medlemmene av en profesjon veiledes av en profesjonsrelatert etisk kode som regulerer utførelsen og utviklingen av profesjonen. Denne etiske koden utvikles i profesjonen, men er basert på vurderinger i det samfunnet som profesjonen representerer (Chief of Defence Staff, Canadian Defence Academy – Canadian Forces Leadership Institute).

Huntington ser på tre aspekter ved den militære profesjonen. Den første omhandler den ekspertise som offiserskorpset er i besittelse av. Den andre er ansvaret som kjennetegner gruppen og det tredje er det fellesskapet man tilhører. Hva legger så Huntington i disse begrepene?

- Ekspertise:

Den som representerer en profesjon er en ekspert med spesialisert kunnskap og ferdigheter innenfor et spesielt fagfelt. Denne ekspertise er fremkommet gjennom en lang utdanning og erfaringslæring. Institusjoner for forskning og læring er påkrevd for utbredelsen og videreføring av kunnskap og evner. For den militære profesjon kan en felles og unik ekspertise være "the management of violence".

- Ansvar:

En profesjonsutøver utfører en tjeneste som er helt nødvendig for at samfunnet skal funksjonere. Klienten for enhver profesjon er samfunnet, individuelt eller kollektivt. Offiserens hovedansvar er derfor i forhold til staten. Offiserens ekspertise pålegger ham et spesielt sosialt ansvar og det sosiale ansvaret er det som skiller den profesjonelle fra andre

eksperter med bare intellektuelle evner. Utøvelsen av vold skal bare skje av sosialt aksepterte årsaker og herredømme over evnene medfører at man aksepterer ansvaret.

- Identitet/Fellesskap:

Medlemmene av en profesjon deler en fellesskapsfølelse og en bevissthet om seg selv som en gruppe helt ulik lekmannen. Dette er fremkommet gjennom en disiplin og trening som er nødvendig for profesjonens kompetanse. Det unike sosiale ansvaret binder et felles bånd mellom dem og den jobben de skal utføre. Identiteten skapes også gjennom uniformer, grader og utnevninger.

Videre redegjør Huntington for kjennetegnene ved det profesjonelle offiserskorpset. Spesielt trekker han frem det som betegnes ”military mind”. Det er vanskelig å gi dette uttrykket en god og dekkende norsk oversettelse, men det representerer holdninger, verdier og perspektiver som den militære offiser har i forhold til utøvelsen av sin profesjon. En mulig oversettelse kan være militær tenkemåte eller det militære ideal. Huntington sier at det er gjennom dette den militære profesjonen henter sin motivasjon, noe som er av avgjørende betydning for effekten på profesjonens profesjonelle bidrag. Videre kjennetegnes den militære profesjonen av at offiseren lar personlige interesser vike framfor hva som er nødvendig for tjenesten. Den profesjonelle militær legger derfor vekt på viktigheten av gruppen fremfor individet. Et slikt gruppe fokus gjør at man gjerne vektlegger verdier som tradisjon, enhet, fellesskap og spirit i det militære verdisystem.

Finner vi igjen Huntington sin beskrivelse av den militære profesjonen og den profesjonelle offiser i profesjonsutdanningen i dag? Er det Huntington skrev for 50 år siden fortsatt gyldig eller har utviklingen gått i en annen retning?

4.3 Teori og praksis

Debatten mellom teori og praksis har pågått ved KS siden oppstarten i 1750. Allerede i 1789 uttalte generalmajor H.J.H. Hesselberg, sjef Krigsskolen 1790–1802 at ”Kadettene må utdannes til rettænkende og dyktige Officerer og ikke udelukkende til Proffessorer”. Denne uttalelsen var rettet mot den allmenndannende tendens ved skolen som var blitt så framtrepende under oberstløytnant Peter Blankenborg Prydz, som var skolesjef i 1770–1782. (Hosar 2000:13)

Professor Otto Laurits Fuglestad ser på forholdet mellom teori og praksis i sin artikkel ”Kunnskap i handling”. (Norsk pedagogisk tidsskrift 1/96) Hans utgangspunktet er at teoriundervisningen skal være relevant for praksisen og han beskriver forholdet på fire ulike måter.

1) Teori som grunnlag for praksis

Kanskje den mest tradisjonelle måten å forstå dette på. Det kan forklares ved at de handlinger som lærerkreftene utfører i klasserommet skal være utledet fra teoretiske begreper eller prinsipper. Her benytter man teori som instrument i løsningen av konkrete problemer eller som innlæring av framgangsmåter. Teori blir her overordnet praksis.

2) Teori som perspektivering av praksis

Det å forstå eksempelvis kulturer på deres egne premisser. Det å få innsikt i samfunn og sosiale formasjoner. Det kan fremstilles på denne måten: "På den ene siden kan man...., men det kan også sees på denne måten". Denne formen å betrakte forholdet på krever erfaring og modenhet blant utøvere for å se at denne type av teori kan ha en funksjon i utdanningen.

3) Praksis som grunnlag for teori

Ny kunnskap blir skapt gjennom refleksjon over praksis. Det er flere stadier i dette. Det ene beskrives som handlingsfasen der utgangspunktet er de konkrete personlige erfaringene man har. Videre har man en analysefase som karakteriseres ved observasjon, analyse og refleksjon. Den siste er tilretteleggingsfasen der man tenker gjennom hvordan man kan benytte det man har lært i nye situasjoner. Konkret erfaring utgjør det grunnleggende fundamentet for teoretisk kunnskap, erfaringslæring er stikkordet.

4) Kunnskap i handling

Dette er en kunnskapstradisjon som søker syntesen mellom teori og praksis. Konkret handling og erfaring er den viktigste kilden for kunnskap. Kunnskap er derfor ulike måter å handle på. Dette innebærer at man vet hva en gjør og bør gjøre. Eksempelet er viktigere enn det teoretiske begrep og derfor rettes blikket i større grad mot praktiske kunnskapstradisjoner enn mot de teoretiske, eksempelvis profesjonsyrker. Her snakker vi om en praktisk intelligens.

I Studiehåndboka til KS omtales forholdet mellom teori og praksis under kapittelet pedagogisk grunnlag. Erfaringslæring skal være hovedmodellen for utdanningen ved skolen. Denne beskrivelsen av forholdet mellom teori og praksis kjenner vi igjen fra det Fuglestad betegner som "praksis som grunnlag for teori". Videre er situasjonsbetinget lederskap det grunnleggende i lederutdanningen, denne formen for teorilæring finner vi i Fuglestad sin beskrivelse av kunnskap i handling. Det kan derfor virke som om KS benytter flere alternative måter i formidling av teori. Hvordan dette stemmer med respondentenes oppfatning kommer jeg tilbake til.

4.4 Den tredje oppgaven

Gøran Brulin utfordrer forholdet mellom teori og praksis i sin beskrivelse av en tredje oppgave i sin artikkel fra 2002, ”The Third Task, a Challenge for Swedish Research and Higher Education”. Her beskriver han hvordan høyskoler må samarbeide med organisasjoner og bedrifter utenfor utdanningsinstitusjonene. Brulin ser på hvordan den vitenskapelige utviklingen har dreid forskningen i en retning av et større samarbeid med praktikerne enn tidligere. Det dreier seg om en endring i kunnskap fra tradisjonell kunnskapsproduksjon til en interaktiv, sammenhengende kunnskap. Teorien som blir benyttet i undervisningen blir gjennom et eksternt samarbeid testet på gyldighet. Dette utfordrer utdanningsinstitusjonene som i større grad enn tidligere må fokusere på relevansen av den teoriundervisning som gjennomføres. Hensikten må være å gjøre både undervisningen og forskningen bedre.

Hvordan passer Brulin sin teori i forhold til samarbeidet mellom KS og avdelingene i Hæren? Er KS en utdanningsinstitusjon som lar seg utfordre gjennom tett kontakt med brukeren, og foretar relevanssjekk som en del av utviklingen ved skolen?

4.5 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet gitt en redegjørelse for tre teorier med relevans til utdanning.

Redegjørelsen har munnet ut i tre sentrale spørsmål.

- 1) Hvordan er Huntington sin beskrivelse av den militære profesjon ivaretatt ved KS 50 år etter publisering?
- 2) Hvordan formidler KS sin undervisning i forhold til Fuglestad sine alternativer?
- 3) Hvordan ser respondentene på samarbeidet mellom KS og Hæren i forhold til Brulin sin beskrivelse av ”den tredje oppgaven”?

5 Analyse

5.1 Innledning

Innledningsvis vil jeg redegjøre for hvordan Jacobsen omtaler analyse av en studie basert på kvalitativt datamateriale. (Jacobsen 2005: 185–187) Deretter tar jeg utgangspunkt i den informasjonen og de funn som er fremkommet i kapittel to og fire og kobler disse til respondentenes uttalelser. Jeg vil benytte tre faktorer som utgangspunkt for denne koblingen:

- 1) offisersrollen i endring, 2) offisersutdanningen og 3) KS-utdanningen og lederrollen

5.2 Analyse av kvalitativ datamateriale

Analysen av kvalitative undersøkelser deles inn i tre sentrale faser i henhold til Jacobsen: beskrivelse, systematisering og kategorisering/sammenbinding.

1) Beskrivelse

Beskrivelsen dreier seg om å reinskrive intervjuer og samle notater som er gjort i den forbindelse. Hensikten er å sortere ut vesentligheter fra intervjuene og identifisere informasjonen som har direkte relevans for problemstillingen.

2) Systematisering og kategorisering

Her kategoriseres vesentlighetene fra intervjuene. Hensikten er å foreta en forenkling av den innsamlede datamengden og tilordne informasjonen til ulike kategorier. Kategoriene kan basere seg på informasjon som er fremkommet i intervjuene eller i en intervjuguide som i mitt tilfelle.

3) Sammenbinding

I denne delen går man dypere inn i intervjuene for å finsikte det som er fremkommet. Her knyttes individuelle funn til andre respondenter og på den måten få sammenlignbare funn. Slike funn kan defineres som tendenser i undersøkelsen.

5.3 Offisersrollen i endring

5.3.1 Innledning

Charles Moskos betegner de ulike tidsepokene i sin bok *The Postmodern Military* slik.

- 1793–1945. Den moderne tid. Fra verneplikts innføring i Frankrike til slutten på den kalde krigen.
- 1945–1990. Den sent moderne tid. Atomtrussel og kald krig.
- Etter 1990. Den postmoderne tid. Slutt på kald krig, nye oppgaver for militærmakten, samt aktiv bruk av militærmakten.

Det norske forsvarets legitime rolle har først og fremst vært forsvar av egen landegrense og i liten grad andre oppgaver. Overgangen til den postmoderne tiden avslørte at Forsvaret ikke var forberedt på de nye utfordringene som oppstod på 1990-tallet. Blant annet oppstod det et misforhold mellom den rollen offiseren tradisjonelt var utdannet til og nye oppgaver som skulle løses. I dette kapitlet vil jeg se på hvordan norske tradisjoner fremstiller offisersrollen og deretter hvordan respondentene oppfatter denne. Til slutt kommenterer jeg dette med fokus på om KS-utdanningen og lederrollen.

5.3.2 Tradisjoner og utvikling av offisersrollen

Charles Moskos beskriver endringen i den militære primærrollen, fra å være et vern om den nasjonale eksistens til å i tillegg være et makt- og realpolitisk instrument for staten. I denne utviklingen vil teknologien spille en viktig rolle. I takt med den teknologiske utvikling hevdet Moskos at soldaten ville måtte utvikle seg fra ”soldier to soldier-statesman and soldier-scholar”. Morris Janowitz beskriver denne utviklingen mye tidligere og omtaler den som en utvikling fra ”Combat leader to Manager”. Moskos og Janowitz omtaler offisersrollen med andre karakteristika enn det tradisjonelle. Hva betyr denne utviklingen for den tradisjonsbundne offisersutdannelsen?

Jeg vil starte med å forankre offisersrollen i den norske forsvarstradisjonen. Ideen om et norsk folkeforsvar og sterke bånd mellom Hæren og nasjonen står sentralt i norsk forsvarstradisjon. (Hobson og Kristiansen 1995 og Ulriksen 2002: 27) Gjennom en utvikling fra leidangen via legdshæren og til dagens verneplikt er det en klar sammenheng. Verneplikten ble endemålet for en lang utvikling. (Ulriksen 2002: 27, 32) Tilknytningen til folkeforsvaret ble også understreket i det idealet historien skapte av den norske soldat. Han var traust, hardfør, naturvant og til å stole på med sine skyte- og skiferdigheter. Bondesoldaten ble derfor symbolet på Hæren. Et slikt ideal kan ha ført til at den norske militære tenkningen har hatt fokus på å utnytte terrenget og det tøffe norske klima som var fordeler for den norske soldaten.

Otto Vaupells skrev i sitt verk ”Den danske hærs historie til nutiden og den norske hærs historie indtil 1814”: ”Nordmennene hadde i sin hær fått et vern av nasjonens sønner, mens Danmark var avhengige av tyskerne.” Uttalelsen peker på koblingen mellom hæren og nasjonen, men også holdningen til leiesoldater eller profesjonelle soldater som i norsk historie sjeldent omtales positivt.

Norske militærtradisjoner er bygget hovedsaklig på hendelser knyttet til norsk territorium. Historikerne har ikke vært like interessert i å omtale norske soldaters deltagelse i ulike kriger på det europeiske fastlandet. I Holtermanns lærebok i krigshistorie fra 1938 er totredjedeler viet fire felttog i Norge på begynnelsen av 1700- og 1800-tallet. Alle foregår i Norge, i samtlige felttog inntar den norske hær defensive posisjoner, samtlige foregår på Østlandet og til dels i Trøndelag. (Ulriksen 2002: 39) Dette oppsummerer godt fundamentet i norske militærtradisjoner.

Gjennom over 250 år har Krigsskolen utdannet offiserer i mer eller mindre takt med denne forsvarstradisjonen. I 1750 kom mange av Hærens offiserer fra offisersfamilier eller fra det øvre sjiktet i samfunnet. Et fåtall, om noen, hadde bakgrunn fra bondestanden. Allmuen var derimot godt representert i underoffiserskorpset. Dette skillet holdt seg stabilt helt frem til rundt 1800 da

offisersmangelen førte til at rekrutteringen måtte gå mer i bredden av samfunnet. Offiserenes oppvekst i samfunnets øvre sjikt knyttet dem sterkt til staten og en lojalitet til kongen.

Et gjennomgående trekk i KS sin historie er at offiserene er utdannet for å tjenestegjøre i en kadrehær. Det vil si at hæren bygger på en kjerne av yrkesoffiserer og en mobiliseringshær bestående av vernepliktige soldater og reservebefal. Yrkesoffiserene stod for ekspertisen, ansvaret og samholdet i Hæren og var derfor sentrale i hærorganisasjonen. Yrkesoffiserenes oppfatning av offisersrollen er derfor sterkt medvirkende til hvordan den norske hær påvirkes. Jeg vil benytte fire eksempler for å beskrive utviklingen av offisersrollen med fokus på den sent moderne og postmoderne tid.

Først vil jeg nevne den påvirkningen norske offiserer og soldater fikk i Storbritannia under krigen. Gjennom utdanning, opplæring og for mange aktiv innsats under krigen fikk disse en erfaring som i etterkrigstiden bidro til oppbygging av det norske forsvaret. Denne britiske påvirkningen viste seg blant annet i uniformer og distinksjoner, offisersutdanningen og materiellparken i etterkrigstiden. I tillegg kom også norske avdelinger under britisk kommando i Tysklandsbrigaden.

Det andre jeg vil trekke frem er Norges bidrag i Tysklandsbrigaden 1947–53. I forkant av den første kontingenten foregikk det en debatt hjemme mellom den politiske og militære ledelsen. Debatten dreide seg om bruk av norske militære styrker utenfor norsk territorium. Den militære ledelsen var sterkt bekymret for at en slik deltagelse ville svekke den nasjonale beredskapen og ikke minst ble det stilt spørsmål om øvingsutbyttet var verd investeringen. De påpekte også at avdelingene som kom hjem fra oppdrag i Tyskland heller ikke var trent for krigsinnsats i Norge. (Breidlid, Oppegård og Torblå 1990: 157) Motviljen i å delta utenlands kan skyldes tradisjonene, eller en inngrodd tro på at det kun var under norske forhold at norske avdelinger kunne utdannes. En holdning blant militære ledere som også har fremkommet ved seinere anledninger. Deltagelse i Tysklandsbrigaden bidro allikevel positivt til utviklingen av den norske offisersrollen. Spesielt opplevelsen av å se konsekvensene av krigens herjinger og de lidelsene dette hadde påført sivilbefolkningen, men også det internasjonale miljøet var viktig.

Det tredje eksempelet er erfaringene norske soldater og offiserer fikk fra deltagelse i ulike FN-operasjoner, ikke minst de 20 årene i Libanon. I 1978 vedtok regjeringen å stille en FN-bataljon for innsetting i Libanon. Deltagelsen førte også denne gangen til diskusjoner i den militære ledelsen. Argumentene var på mange måter de samme som for Tysklandsbrigaden. Dette engasjementet tilførte Hæren et stort antall offiserer med erfaring fra tjeneste i

fredsbevarende operasjoner. En vesentlig bidragsyter til den norske offisersrollen. Eksempelvis var det mange instruktører ved KS som hadde slik erfaring.

Det fjerde og siste eksempelet er erfaringene fra operasjoner på Balkan, i Irak og i Afghanistan. En tjeneste hvor intensiteten og risikoen i oppdragene bare kan overgå av de erfaringene norske offiserer og soldater fikk under den andre verdenskrig. Slike erfaringer gir en pekepinn på den retningen og ambisjonen som utviklingen av offisersrollen må legge seg på for å tilpasse seg et moderne stridsmiljø.

Charles Moskos har i sin artikkel "Armed Forces after the cold war" fra 2000 beskrevet fem grunnleggende endringer som skiller den militære organisasjon fra sent moderne til postmoderne tid. Det er disse endringene offisersutdanningen må strebe etter for å følge med i utviklingen av offisersrollen.

1. En økt integrering av en militære og den sivile sfære både strukturelt og kulturelt.
2. Tettere samarbeid inne i den militære organisasjonene.
3. En grunnleggende forandring fra krigføring til militære operasjoner forskjellig fra krig.
4. Bruk av militære styrker i internasjonale operasjoner.
5. Internasjonalisering av Forsvaret gjennom etablering og deltagelse i Euro-korpset.

Kort oppsummert kan det fastslås at den norske offisersrollen er tuftet på norske forsvarstradisjoner, forsvar av norsk territorium, verneplikten som rekrutteringsform og den norske soldats hardførhet. Både Moskos og Janowitz har beskrevet retningen de mener utviklingen av offisersrollen går i, soldier-statesman, soldier-scholar og Manager. Historiske eksempler har uten tvil bidratt til bygging av den norske offisersrollen. Hvordan utviklingen ivaretas vil jeg kommentere i neste kapittel.

5.3.3 Respondentene og offisersrollen

Hvordan oppfatter respondentene offisersrollen og på hvilken måte bidro KS til å utvikle rollen i tråd med tradisjoner og den generelle utviklingen slik Moskos oppsummerte?

Det første jeg vil fokusere på er tradisjoner. Krigshistorie er et relativt lite fag ved KS, men det er allikevel funnet plass til fire eksempler fra Norsk krigshistorie i pensum. Bagn og Narvik 1940, Vemork-aksjonen 1942–44 og Oslogjengen 1943–45. Undervisningen baserer seg på en teoretisk innledning og deretter befaring på de historiske stedet. Eksempelvis følger kadettene samme rute som sabotørene fulgte under Vemork-aksjonen i februar 1943.

Alle 17 respondentene uttaler seg om offisersrollen og tradisjoner. Ni av 17 trekker frem den krigshistoriske undervisningen som veldig positiv og et svært godt bidrag til å forstå offisersrollen. Undervisningen ble en vekker og et utgangspunkt til ettertanke for eget yrkesvalg. Respondentene uttalte at undervisningen hadde rørt ved noe i dem, uten at de kunne presisere dette "noe". En respondent uttalte seg slik: "Med slike rollemodeller ville det ikke vært vanskelig å få kadettene til å ta etter"(10)¹⁵.

Ni av 17 respondenter uttalte at KS i liten grad bidro til å videreutvikle offisersrollen. Respondentene savnet en videreføring og utvikling i rollen mot et moderne stridsmiljø. Respondentene trekker frem flere arenaer hvor slike refleksjoner kunne vært integrert bedre etikkundervisningen, øvelse Peace support og Fredstjenesteloven.

Etikkundervisningen blir kritisert av respondentene. En forbandt undervisningen med prestens time. En undervisning uten fagplan eller pensum, men basert på prestens bakgrunn og interesse i faget. Respondentene gav uttrykk for at etikkundervisningen ikke svarte til forventningene og at innholdet i liten grad bidro til refleksjoner og utvikling av offisersrollen. Et eksempel fra etikkundervisningen "Som offiserer står vi overfor større oppgaver innenfor det etiske, enn det å løse problemet med annen type mat fordi jeg har en muslim i troppe" (16).

Fem av 17 mente at øvelse "Peace Support" berørte en rekke relevante utfordringer av både moralsk og etisk karakter.¹⁶ Øvelsen hadde en god læringseffekt i forhold til de utfordringer man vil møte i en reel situasjon og var et godt utgangspunkt, men det var avsatt for lite tid. Eksempelvis ble det sivil-militære samarbeidet i liten grad vektlagt. Tre respondenter tok opp betydningen av kjennskap, forståelse og respekt for å få et sivil-militært samarbeid til å fungere. De etterlyste et større innslag fra sivile organisasjoner i undervisningen. "Dilemmaer som oppstår i samarbeidet med Non-Governmental Organizations" ble i liten grad diskutert" og "Personell som tenker annerledes og som jobber i samme områder er viktig å trene med"(7).

Både statlige og ikke-statlige aktører ble sett på som interessante diskusjonspartnere. Røde Kors, Flyktninghjelpen og Leger uten grenser ble trukket frem som eksempler. En respondent uttalte: "Nettopp denne utviklingen, med en rekke parter med felles- og særinteresser i ulike operasjoner, er det som gjør jobben som offiser og troppssjef mer komplisert enn tidligere. Dette gjør noe med den jobben troppssjefen skal utføre og den rollen vedkommende skal inneha"(8).

¹⁵ Dette nummeret refererer til respondentnummer

¹⁶ Øvelse Peace Support. Eksempel fra kull 2001–2003. Fire dagers øvelse med målsetting å gi kadettene økt forståelse for hvilke krav som stilles til avdelinger generelt og ledere spesielt i fredsstøttende operasjoner. (KS studiehåndbok 2001–2003: 52)

Flere av respondentene hadde erfaring fra internasjonale operasjoner. De etterlyste derfor en slik undervisning basert på egne erfaringer.

Det krigsskolekullet som startet sin utdanning sommeren 1999 godtok samtidig betingelsene som Fredstjenesteloven satte for tjeneste som yrkesoffiser.¹⁷ Den største endringen kom i forbindelse med anledningen til å beordre yrkesoffiserer til internasjonal tjeneste. Fire av 17 respondenter fremhevet at Fredstjenesteloven var en viktig del av det sentrale opptaket i forkant av skolestart. De beskriver diskusjonsoppgaver knyttet til Fredstjenesteloven og at dette bidro til refleksjon over lovens innhold.

Fredstjenesteloven ble ikke benyttet som grunnlag i undervisningen utover det som ble gjennomført på opptaket. Tre av respondentene forteller at de først fikk kjennskap til loven etter uteksaminering. De sier også at de måtte kontrollere hva dette var, når jeg informerte om at dette ville være tema i intervjuet.

Syv av 17 trekker frem akademisering av utdanningen på KS som positiv. Spesielt i lys av rekrutteringen til yrket. Det var opptatt av at offisersyrket skal opprettholde sin samfunnsmessige status og mener at retningen skolen går i bidrar til dette. De trekker frem gjenkjennbarheten med studiepoeng og bachelor-tittel som viktige i forhold til det sivile skolesystemet.

Kort oppsummert er respondentene svært godt fornøyd med hvordan KS ivaretok betydningen av tradisjoner i forhold til offisersrollen. Det de er mindre fornøyd med er en videreutvikling gjennom å koble tradisjoner og det nye operasjonsmiljøet. De etterspør og kommer med eksempler på arenaer hvor dette kunne vært tema. Fra respondentenes synspunkt kan det virke som om utviklingen av offisersrollen stagnerte etter en god historisk forankring.

5.3.4 Utvikles offisersrollen ved Krigsskolen?

Jeg har i de to foregående kapitlene koblet offisersrollen til tradisjoner og respondentenes uttalelser. Jeg vil nå kommentere de momentene som har fremkommet samtidig som jeg bringer inn elementer fra den sikkerhetspolitiske utviklingen beskrevet i kapittel to.

Å finne en beskrivelse av offisersrollen er ikke enkelt. Jeg har funnet en rekke forhold som påvirker rollen, mange har meninger om den, men en presis beskrivelse har jeg ikke funnet. Det jeg forventet å finne var en beskrivelse som sier noe om kunnskaper, holdninger og ferdigheter som arbeidsgiveren, Forsvaret, mener offiseren skal være i besittelse av. KS er tildelt et

¹⁷ Fredstjenesteloven gir myndighetene anledning til å beordre offiserer i de tilfeller hvor frivillighet ikke er nok. Fastsatt ved kgl. res. 11. september 1998 med hjemmel i lov av 23. februar 1996 nr. 9 om tjenestegjøring i internasjonale fredsoperasjoner § 2 annet ledd, § 3 fjerde ledd, § 4 annet ledd, § 6 første ledd og § 7. Fremmet av Forsvarsdepartementet.

utdanningsansvar som innebærer å utdanne kadetten til en slik rolle. For KS er dette en utfordring når oppdragsgiveren selv ikke har definert rollen.

Tradisjonene og norsk militærhistorie står sterkt i utdanningen ved KS. Skolen er en tradisjonsbærer og utfører arbeidet på en meget god måte ifølge respondentene. De erfaringer og opplevelser som krigsveteranene besitter er en svært viktig bidragsyter for å forstå offisersrollen. Jeg husker selv et foredrag av Sverre Bratland i 1983 da jeg var elev på befalsskolen. Foredraget handlet om Bratlands opplevelser fra landgangen i Normandie i 1944. Hans beretning er fortsatt noe av det jeg erindrer best fra befalsskolen og er et svært godt eksempel på hvordan slike bidrag forklarer offisersrollen.

Mange vil sikkert hevde at erfaringer fra andre verdenskrig har liten relevans og at erfaringene fra våre krigshelter ikke lenger kan relateres til dagens trusselbilde og krigssituasjoner. Det kan så være. Men denne gruppe mennesker står for noe spesielt. De har opplevd krig, mange er blitt beskyttet og har sett kamerater falle. Veteranenes erfaringer er en vekker som bevisstgjør kommende yrkesoffiserer på de farer og utfordringer som en krig representerer og gir inspirasjon til refleksjon. Jeg tror at denne dialogen mellom to generasjoner med svært ulik oppvekst og erfaring nærmest er å betrakte som en betingelse for å forstå offisersrollen og derigjennom utvikle den.

Hva gjør KS når denne generasjonen er borte? Har Forsvaret offiserer som kan videreføre dette på tilsvarende måte? Utfordringen ligger først og fremst i å identifisere norske offiserer som har opplevd slike hendelser. Jeg savner en gradvis overgang slik at nye kommer til, mens de gamle fortsatt er i stand til å bidra. Dessverre kan det virke som dette i liten grad er tema. Jeg begrunner dette med å henvise til egen utdanning ved Forsvarets stabsskole. I løpet av to år har det ikke vært et foredrag av en norsk offiser som reflekterer over egne krigserfaringer. Hvorfor er ikke dette tema i utdanningen? Militære ledere kan ikke bare identifisere seg med rollemodeller som har teoretisk tilnærming til skarpe situasjoner eller som skal bli best i landet på virksomhetsstyring. Offisersrollen handler om noe mer enn dette. Kanskje er Forsvaret blitt for politisk korrekte og derfor ikke ønsker en debatt om norske offiserers bruk av våpen i selvforsvar i fredens tjeneste. Den andre verdenskrig er på en måte mer akseptabel blant befolkningen.

Offisersrollen påvirkes ikke bare av det militære samfunnet. En ytre påvirkning bidrar også i sterk grad. I kapittel to tok jeg for meg stortingsdokumenter fra den perioden jeg undersøker. Disse dokumentene kommer med signaler som etter min mening gir grobunn for utvikling av offisersrollen i tråd med den sikkerhetspolitiske utviklingen og slik Moskos beskriver.

St.meld. nr. 22 åpner for deltagelse med kampavdelinger i alle typer operasjoner i regi av FN og Nato. I forhold til våre tradisjoner er dette en endring. Norske soldater og befal har liten erfaring fra kampavdelinger og kamphandlinger internasjonalt. Følger man den norske forsvarshistorien fra 1700-tallet og frem til i dag, har Norge med unntak av andre verdenskrig, holdt seg i utkanten av begivenhetenes sentrum. På 1990-tallet sendte Norge stort sett logistikkavdelinger og vakt & sikringsstyrker til Balkan og Somalia. Det er derfor lenge siden norske avdelinger har fått reell krigserfaring.

Beslutningen om å delta med kampavdelinger utfordrer offisersrollen med ytterligere en dimensjon. En dimensjon som de fleste offiserer kun har en teoretisk kjennskap til, nemlig det å befinne seg i kamphandlinger. Ikke trefninger og tilfeldige beskytninger, men direkte strid med en motstander. Hvordan kan den militære utdanningen bidra til å minske en slik utfordring? Ikke nødvendigvis med en revidert fagsammensetning eller mer praktisk trening, men gjennom et økt fokus på individet, kadetten. Veiledning og utvikling av kadettene i offisersrollen bør derfor stå mer sentralt i utdanningen av offiserer. Det å forstå, reflektere og danne seg en egen oppfatning av hva kamphandlinger og deltagelse i slike oppdrag gjør med deg er den dimensjonen som må utvikles.

Det er derfor noe overraskende at KS i så liten grad har lagt vekt på for eksempel Fredstjenesteloven i sin undervisning. Fredstjenesteloven innebærer at hele offiserskorpset må ta innover seg at deltagelse i internasjonale operasjoner er blitt en del av det yrket man har valgt. Det å tjenestegjøre i internasjonale operasjoner er ikke lenger frivillig. En slik innsnevring av yrkesoffiserens frihet er på mange måter et tilbakeskritt i den samfunnsmessige utviklingen mot et mer individualistisk perspektiv. Offiserskorpset har vært på vei bort fra Huntington sin beskrivelse av offisersrollen: "Den profesjonelle militær legger derfor vekt på viktigheten av gruppen fremfor individet. Videre kjennetegnes den militære profesjonen av at offiseren lar personlige interesser vike framfor hva som er nødvendig for tjenesten". (Huntington 1957) Anledningen til å beordre yrkesoffiserer til internasjonal tjeneste medførte på mange måter en todeling av offiserskorpset. De som så på deltagelse internasjonalt som en del av det normale tjenestemønsteret og de som så på det som noe som ikke var helt enkelt å akseptere. Denne endringen er etter min mening så vesentlig at det er med overraskelse at jeg registrerer hvor lite dette ble vektlagt i utdanningen. Tidligere skolesjefer, Kjell Grandhagen og Geir Holmenes sier i et intervju at det ikke var et spesielt fokus fra kadettene på Stortingsmelding nr. 38 og Fredstjenesteloven. Grandhagen uttalte at "[jeg] tror ikke at yngre offiserer har så mye fokus på dette som tema. Det er blitt en del av det å være offiser i dag".

Jeg er ikke enig i den oppfatningen tidligere skolesjefer gir uttrykk for. Det er ikke de yngre offiserene som skal ha fokus på Stortingsmelding nr. 38 og Fredstjenesteloven, men de som skal utdanne dem. Jeg mener at Fredstjenesteloven og dens innhold gir grunnlag for problemstillinger og diskusjonstemaer på en rekke områder i offisersutdanningen. En profesjonsutdanning skal utdanne eksperter i henhold til Huntington med én hovedoppgave, å stå til ansvar for samfunnet. Det bør derfor være et krav at de kjenner til hvilket ansvar som hviler på dem og hva samfunnet krever. Dette er definitivt en del av offisersrollen. En slik manglende bevisstgjøring er det lov å stille spørsmål ved.

St.meld. nr. 22 tar opp et annet poeng, nemlig integrering av styrker med internasjonal erfaring i de nasjonale styrkene. Dette har ikke vært tradisjon i Hæren. En slik integrering vil føre til et bredere innslag av erfarne og mer profesjonelle soldater i tillegg til samtrente avdelinger i Hæren. Kadettene vil derfor stå overfor soldater og befal med bredere erfaring enn dem selv på en rekke områder. Det fremkommer fra respondentene at den pedagogiske undervisningen ved KS hadde fokus på utdanning av rekrutter. Videre fremkommer det at ledelsesutdanningen hadde fokus på å lede gjennom å beherske militære ferdigheter bedre enn soldatene. Dette rimer ikke med utviklingen.

I samtale med respondentene kom det frem at denne problemstillingen ikke var tatt opp i faget KLOU.¹⁸ Noe som kan tyde på en manglende relevanssjekk fra skolen og fagansvarlig. Mine respondenter beskriver at undervisningstrening foregikk på medkadetter. Etter min vurdering er dette en lite relevant gruppe å trene med. Hvorfor ikke benytte eksempelvis Telemarkbataljonen med sin erfarne soldatmasse i slik undervisningstrening. Dette ville utfordret kadettene i undervisnings- og lederrollen på en helt annen måte og trolig bidratt til en positiv utvikling på erfaringsnivået til kadettene.

Det siste momentet jeg trekker frem fra St.meld. nr. 22 er signalene om å se Forsvarets rolle i en større sammenheng. Stortingsmeldingen henviser blant annet til det økende antall ulike sivile organisasjoner som oppholder seg i operasjonsområdet. Helt ulikt de scenarioene man tenkte seg under den kalde krigen. Respondentene etterspurte slike organisasjoner i undervisningen, blant annet basert på egne erfaringer. Kun i enkelte tilfeller slike organisasjoner invitert til undervisningen. Respondentene etterlyste muligheten til å bli bedre kjent med aktørene gjennom å forstå hverandres bakgrunn, kulturforskjeller, organisasjonsforskjeller, ulike mandat og interesseområder.

¹⁸ Ledelse organisasjon og utdanning.

Mine erfaringer fra Balkan har gitt meg en god innsikt i denne ”jungelen” av organisasjoner i operasjonsområdene. Det er ingen enkel oppgave å forholde seg til ukjente organisasjoner med andre interesseområder enn de militære. Jeg tror også disse aktørene ser det på den samme måten.

For min egen del har de to årene på stabsskolen gitt meg en enda dypere innsikt i slikt sivil-militært samarbeid. Eksempelvis har organisasjonen Leger uten grenser vært delaktig både med foredrag og som aktører på øvelser. Det har gitt meg et godt utbytte å ha med organisasjoner som er svært ulike fra Forsvaret og som tenker annerledes. Dette har beriket og utvidet min offisersrolle.

Fra St.prp. nr. 42 har jeg trukket ut to områder som jeg mener påvirker offisersrollen og dens utvikling. Det ene er samfunnssikkerhet og det andre er eksponering av offiseren. Samfunnssikkerheten kan på mange måter debatteres med de samme argumentene som beskrevet rundt dette med sivile aktører i internasjonale operasjoner. Forholdet blir det samme med et sivil-militært samarbeid bare innenfor landegrensen. Offiserene har behov for å bli presentert for det nasjonale sikkerhetsaktørene slik at nasjonale oppdrag også er en del av det Huntington omtaler som ”the military mind”. Respondentene etterlyste en slik undervisning og spesielt hvilke oppgaver man som militær leder kan stå overfor innenfor dette området.

Dagens operasjonsmiljø eksponerer offiseren i mye større grad en tidligere. Oppdrag og ansvar delegeres på helt annen måte. Kompleksiteten i operasjonsområdet innebærer i mange tilfeller en utstrakt delegering av ansvar og myndighet. Det er derfor ikke uvanlig å tildele en troppssjef ansvaret for en landsby eller et tettsted, som erfart i Kosovo. Dette innebærer et ansvar troppssjefen må utføre på vegne av den militære styrkesjefen. Troppssjefen involveres derfor i møter med lokale myndighetspersoner, lokalt politi og andre aktører. Det er også troppssjefen som er ansvarlig for de handlinger egne styrker utfører i området. De handlingene må være synkronisert og i tråd med overordnede mandat og regler (rules of engagement). I de tilfeller partene i konflikten eller sivilbefolkning er misfornøyd med noe vil de kreve at den militære sjef på stedet ordner opp. Slike scenarioer er med på å forsterke eksponeringen av offiseren. Vedkommende vil daglig bli utfordret gjennom ulike hendelser som krever inngripen. En slik eksponering krever en utdanning som forbereder offiseren på dette. Det har noe med å utvikle holdninger, verdier og perspektiver som den militære offiser har i forhold til utøvelsen av sin profesjon”. Kjennskap til seg selv, sine sterke og svake sider, eget reaksjonsmønster i ulike hendelser og lignende. Denne utviklingen kan ikke gjøres med teori, men krever at kadetten settes i situasjoner hvor vedkommende får prøvd og testet seg under kontrollerte former. Respondentene uttalte at slike temaer var diskutert i lederutviklingssamlinger, men det

fremkommer ingen opplysninger om mediatrening. Fuglestad omtaler dette og betegner det som kunnskapstradisjoner. Det vil si ulike måter å handle på, basert på erfaring og at man vet hva en gjør og bør gjøre. Dette kan også kobles til Huntingtons ”the military mind”.

Studiehåndboken for kull 2003–2005 presenterer lederutviklingsamlingene med utdanningsmål som trygghet på seg selv, kommunikasjonsevner, evnen til å tolke signaler fra andre mennesker, forståelse for samspill mellom mennesker, evne til å takle usikkerhet i skiftende rammer og situasjoner. De samme utdanningsmålene målene finner jeg i studiehåndboken til kull 2000–2002. Dette er et viktig bidrag for å utvikle offiserens ”military mind” og derigjennom offisersrollen. Grunnlaget for å utvikle offisersrollen er definitivt tilstede ved KS. Ser vi på de politiske signalene er retningen også på mange måter utpekt. Kobler man dette med respondentenes uttalelser og deres erfaring burde dette være et utgangspunkt for utvikling av offisersrollen. Dessverre kan det virke som om skolen ikke helt er denne utviklingen bevisst.

5.3.5 Oppsummering av offisersrollen

Den norske offisersrollen er trygt forankret i norske forsvarstradisjoner og forsvaret av norsk territorium har vært en viktig formende faktor. Offisersrollen har etter krigen utviklet seg gjennom påvirkning spesielt fra Storbritannia og etter hvert internasjonal tjeneste i ulike sammenhenger. Med utgangspunkt i de stortingsdokumentene jeg har lagt til grunn kan det virke som Forsvaret også er i ferd med å tilpasse seg til de postmoderne betingelsene som blant annet Charles Moskos beskriver.

KS er en tradisjonsbærer og knytter viktige erfaringer fra norsk krigshistorie til undervisningen. Bruken av de gjenlevende krigsveteranene er en vesentlig faktor for de unge kadettene i deres søken etter offisersrollen og -identiteten. Det kan dessverre tolkes dit hen at oppfølgingen og veien videre fra tradisjonene ikke er like forankret i utdanningen. Utviklingen av offiserens ”military mind” og kunnskapstradisjoner er ikke så sentralt som det kanskje burde være for å slå fast at offisersrollen utvikles ved KS.

5.4 Offisersutdanningen

5.4.1 Innledning

I 1814 utgjorde offiserskorpset den ene av fire profesjoner som var fullt utviklet i Norge. (Hosar 2000: 88) De øvrige profesjonene var leger, prester og jurister. Rasjonalet for den militære profesjonen var å forsvare statens interesser mot indre og ytre trusler. Krigens krav har gjennom historien vært et førende premiss for utdanningen ved KS. Det har allikevel vært ulike måter å

ivareta dette på. Utfordringen har blant annet vært å finne balansen mellom praktisk og akademisk tilrettelagt undervisning som er forenelig med krigens krav.

Det norske Forsvaret har gradvis endret konsept fra et invasjonforsvar til et innsatsforsvar. Hvordan har dette kommet til uttrykk i undervisningen på KS? Jeg vil analysere utdanningen gjennom å se på tradisjonene, hvordan respondentene oppfattet utdanningen og avslutningsvis kommentere hvordan KS har tilpasset seg et innsatsforsvarskonsept.

5.4.2 Tradisjoner

Offiserskorpset har gjennom historien vært en avgrenset profesjonskultur. Det som fremheves i så måte er offiserenes bruk av uniformer, fremtreden, idealer og æresbegrep, men også at etaten selv eide sin egen utdanning. KS ble grunnlagt for å imøtekomme et økende behov for ingeniør- og artillerikompetanse i det norske offiserskorpset. Den treårige utdanningen var direkte relatert til ingeniør- og artillerikunsten og Hæren, som var oppdragsgiver la premissene for utdanningen.

Fra 1815 ble krav til fullført krigsskole obligatorisk for å bli offiser i det norske forsvaret. Utdanningen var spesialisert og offiserene var å regne som eksperter innenfor sitt eget våpenfagfelt etter uteksaminering. En god tradisjon med tanke på krav til en profesjonsutdanning.

Utdanningen av hæroffiserer i dag står derimot i en særstilling i forhold til spesialisering. Dagens utdanning er i mye større grad preget av generalisering, hvor alle kadettene følger felles fagplan og først spesialiseres gjennom et våpenkurs som avslutning på den toårige krigsskolen. Den generelle utdanningen er allikevel grunnlag for å benytte offiseren i spesialiststillinger. Sammenlignet med utenlandske offiserskorps er dette et norsk særtrekk. Der vi i Norge finner yrkesoffiserer finner vi sivile eller spesialutdannede underoffiserer i tilsvarende stillinger i utenlandske enheter.

Den militære utdanningen var lenge en lukket institusjon. Det var et militærfaglig fokus på utdannelsen. Fra 1911 ble det første sivile faget, samfunnslære, pålagt skolen av de politiske myndigheter. Hensikten var å tilføre offiserskorpset demokratiske holdninger som det het i begrunnelsen. (Hosar 2000: 199)

I 1932 ble obligatorisk krav om krigsskole for å bli offiser opphevet. Dette var blant annet en konsekvens av at skillet mellom underoffiserer og offiserer var vedtatt opphevet i 1927. Alle skulle gis mulighet til å bli offiser og alternative utdanningsformer ble etablert. Målet med denne endringen var å fremme ideen om enhetsoffiseren, en ordning som vi gjenkjenner i dag.

Diskusjonen mellom teori og praksis er gjennomgående i skolens historie. I skoleplanen fra 1949 kom man til at den utdanningen man gav på KS ikke var tilstrekkelig og skolen beskrev behovet for en videreutdanning og spesialisering etter uteksaminering. Årsaken var den raske utviklingen innenfor teknologi, taktikk og logistikk. Faktisk er dette også gjeldende i 2007. Den samme diskusjonen pågår i dag mellom KS og Hærens våpenskole.

Mye av det reformarbeidet som ble gjennomført på 1970- og 1980-tallet var preget av de gjennomgripende reformene som ble gjennomført i det sivile skolesystemet. I 1990 kom Lieberg-utvalget med krigsskolereformen, som endte opp i en innstilling til Stortinget. Lieberg-utvalget kom med anbefaling om større grad av integrering av KS med det sivile skolesystemet. Dette ble også fulgt opp i stortingsmeldingen om utdanning i Forsvaret fra 1993. En slik sivil-militær integrering strandet, noe som blant annet skyldes den retningen som Hærstaben og KS-ledelsen fra 1996 foretrakk. Bakgrunnen og begrunnelsen lå i internasjonaliseringen og kravene om at offisersutdanningen måtte ta innover seg at offiseren skulle kunne fungere både i fred, krise og krig. Generalinspektøren for Hæren Roar Haugen utalte i 1999: ”Da den nye ordningen ble iverksatt i 1993–94, hadde man gått svært langt i sivil akademisk retning. Pendelen har i dag svinget tilbake. KS befinner seg omtrent der jeg mener den bør være, nemlig hvor hovedvekten blir lagt på den militære identiteten og det spesifikt militære lederskapet”. (Hosar 2000: 453) Haugen mente at krigens krav måtte være det retningsgivende for utdanningen.

Utdanningen ved KS har gjennom hele sin historie beholdt noen særtrekk som man ikke finner ved sivile utdanningsinstitusjoner. Det jeg spesielt trekker frem er vekslingen mellom utdanning og praksis og at offiserer har vært lærere uten at det har vært stilt akademiske krav til disse. Konsekvensen av dette har blant annet vært at fagene ikke kunne sidestilles med sivile fag og gis vektall.

I denne historiske redegjørelsen har jeg pekt på KS sin sterke posisjon som utdanningsinstitusjon i Norge. Innledningsvis var Hæren en premissleverandør for den fagsammensetning skolen skulle ha, noe som har endret seg skal man tro mine respondenter. KS utviklet seg i en sivil retning frem mot 1980-tallet, spesielt stod realfagene sterkt. Deretter foregikk det en gradvis styrking av militære fag mot midten av 1990-tallet. Dagens KS er trolig mer i balanse mellom militære og sivile fag.

5.4.3 Respondentenes oppfatninger av utdanningen

I dette kapitlet tar jeg for meg hvordan respondentene oppfattet undervisningen på KS.

KS har delt inn fagene i følgende hovedområder: Militære studier (MS), Ledelse organisasjon og utdanning (KLOU) og Internasjonale studier (IS). Disse hovedområdene benyttes som utgangspunkt for min redegjørelse.¹⁹

MS er et omfattende fag og er definitivt det største hovedområdet ved KS. Innenfor MS er taktikk og operasjonsfaget det dominerende. Taktikkundervisningen omhandler det å forstå og anvende taktikk. Dette er et fag som kombinerer teori og praksis. Praktisk øving får kadettene gjennom øvelser, Taktiske Øvelser Uten Tropp²⁰ (TØUT) eller gjennom hospitering i egen våpen- eller troppeart.

Seks av 17 respondenter uttalte at taktikkundervisningen var for ensartet. Begrunnelsen var skolens valg av infanteritjeneste som utgangspunkt for undervisningen.²¹ De samme respondentene mente at valget var en konsekvens av et instruktørkorps som var dominert av infanterioffiserer. Skolen kritiseres også for valg av motoriseringskonseptet som utgangspunkt for undervisningen.²² Kritikken gikk spesielt på at hæren var i ferd med å innføre mekaniseringskonseptet ved flere avdelinger og at motoriseringen var på vei ut som konsept.²³

Et annet poeng som tas opp er valg av taktikkmotstander. Scenarioene som ble benyttet i undervisningen var i stor grad bygget opp med en pansret motstander som angrep Norge. Dette er et kjent scenario fra den kalde krigen. Respondentene etterlyste en motstander som i større grad kunne relateres til operasjoner som norske styrker hadde deltatt i på 1990-tallet og andre nasjoners erfaringer fra Afghanistan og Irak. Et eksempel på misnøyen rundt taktikkundervisningen er hentet fra skoleevalueringen til kull 2001–2003. Der fremkommer det at 20 av 40 kadetter mente at taktikkundervisningen i fjerde semester var mindre bra eller dårlig.

¹⁹ Fagplan for to kull er vedlegg til oppgaven.

²⁰ TØUT (taktisk øvelse uten tropper). Kartøvelse kombinert med detaljert rekognosering i terrenget hvor eksempelvis ulike våpenstillinger identifiseres. Munner ut i en plan for løsning av det oppdrag du er satt til å løse.

²¹ Infanteritjeneste dreier seg om skyteferdigheter, fremrykning i terrenget, strid i bebygd område, patruljering, vaktjeneste og bruk av infanteriavdelinger i TØUT og på øvelse.

²² Motorisering er en betegnelse på et konsept som var aktuelt fra begynnelsen av 1990-tallet. Det var her snakk om å transportere soldater og materiell ved hjelp av beltevogner for deretter laste av i skjul og dekning for å avslutte innmarsjen mot fienden til fots. Motorisering økte hastigheten på forflytninger radikalt.

²³ Mekanisering har mye til felles med motorisering. Til forskjell er nå beltevognene byttet ut med pansrede kjøretøy som gir soldatene beskyttelse helt frem til fiendens områder. I tillegg er disse vognene gjerne utstyrt med tyngre våpen montert på selve kjøretøyet. Dette konseptet utviklet seg på slutten av 1990-tallet og er det som nå er gjeldende.

Når det gjaldt undervisning relatert til internasjonale operasjoner var oppfatningene svært varierende. Noen var fornøyd, andre mente det var for lite teoretisk pensum og en tredje gruppe var misfornøyd med valg av eksemplene som de mente var utdaterte, eksempelvis Libanon. Det samtlige respondenter ga uttrykk for var at undervisningen var minimal. Denne utdanningen var lagt opp med en seks dagers undervisningsmodul og avslutningsvis en fire dagers øvelse. (Studiehåndbok kull 2002–2004)

Faget etikk er en del av MS. 13 av 17 respondenter kommenterer dette faget, uten at det ble stilt spørsmål om dette. Det kan si noe om den interessen og fokuset faget har fått på bakgrunn av internasjonaliseringen av de militære styrkene også i Norge. Fellesinntrykket var at faget hadde for liten plass i studiet. Etikkundervisningen var tillagt feltpresten ved KS og det var derfor vedkommendes erfaring som preget innholdet. Kritikken som fremkommer dreier seg om manglende integrering av etikk i andre fag, eksempelvis i taktikkundervisningen. I tillegg etterlyses det en klarere kobling til dagsaktuelle tema, spesielt slike man opplever i internasjonale operasjoner. Undervisningen ble opplevd som for teoribasert og i liten grad benyttet til å problematisere aktuelle emner.

Det andre hovedområdet er KLOU. De fleste respondentene uttalte at KS var en trygg læringsarena, hvor muligheten til prøve å feile var tilstede. Derimot var det flere som ikke var tilfreds med lederutviklingen og hvordan kadettene ble involvert i utdanningen. I tillegg var kadettinstruksjoner i liten grad utfordrende nok.

Et annet poeng innenfor samme hovedområde var veiledningen av den enkelte kadett. Stort sett var respondentene misfornøyd med den individuelle oppfølgingen og noen var av den oppfatning at den veiledning de fikk var lite relevant. To respondenter eksemplifiserte dette fra sine egne utviklingssamtaler med instruktører ved skolen. Samtalene bar lite preg av egenutvikling, men mer om å ha håndfaste bevis på forbedringspotensiale hos den enkelte, som dårlig skopuss og liten aktivitet i undervisningen. Respondentene hevdet at instruktørene førte logg bøker over slike hendelser som grunnlag for disse utviklingssamtalene. Denne beskrivelsen er ikke nødvendigvis gjeldende for praksisen ved skolen og kan ha vært et spesielt tilfelle. Allikevel, om det er et snev av sannhet i dette, er slik veiledning det man holdt på med da jeg gikk på befalsskolen i 1983. Jeg tror og håper Hæren har utviklet seg på 24 år. Respondentene savnet en helhetlig individuell oppfølging. Deres inntrykk var at det ble kraftsamlet rundt veiledning på øvelser, men at skolesituasjonen i mange tilfeller gikk på lavgir. Mange var også kritiske til at kadettene selv var for sterkt inne i denne evaluering og utviklingsprosessen av den enkelte.

Innenfor hovedområdet KLOU er pedagogikkundervisningen et gjennomgående tema hos respondentene. Faget blir spesielt kritisert for den manglende koblingen til den militære utdanningen. Alle kadettene har minimum et års tjeneste bak seg, med mye undervisning. Når lærekreftene da ikke greide å eksemplifisere teorien i tråd med kadettenes erfaring og isteden benyttet eksempler fra egne erfaringer og opplevelser oppstod det gnisninger. To uttalelser understreker dette: ”Ped/led undervisninger var ikke noe man kunne nytte direkte inn mott problemløsning i den menneskebehandlingen vi stod overfor”(7) og ”Kadettene møtte en fagramme for utdannelsen som ikke svarte til deres erfaringer”. (Kjell Grandhagen i intervju 27/2-2007)

Det tredje hovedområde i utdanningen er IS. Respondentene kom med svært lite informasjon om dette hovedområdet. Engelskundervisningen ble trukket frem og gitt en meget positiv omtale. Både lærere, pensum og samvirke med andre fag ble trukket frem. Engelskundervisningen var svært godt integrert i taktikkundervisningen. Ordre ble skrevet og fremført på engelsk og mye av pensumet i engelsk var relevant i forhold til den øvrige taktikkundervisningen. Dette gjaldt også for krigshistorie og sikkerhetspolitikk. Faget engelsk fremstår med et bredt nedslagsfelt og et fag som har vært godt integrert i andre fag. Dette ble svært godt mottatt av respondentene. Engelskundervisningen har på en måte blitt fremsilt som et foregangsfag som andre burde ta etter, spesielt med tanke på koblingen til øvrige fag på skolen. I redegjørelsen fra respondentenes uttalelser har det fremkommet mye kritikk mot taktikkundervisningen, pedagogikk undervisningen og den individuelle oppfølgingen. Det som spesielt etterlyses er relevansen til den jobben man skal utføre etter skolen.

5.4.4 Hvordan har utdanningen tilpasset seg et innsatsforsvar?

Jeg vil nå kommentere de momentene som har fremkommet om utdanningen ved KS med fokus på respondentenes uttalelser.

Hvorfor fremkommer det så bemerkelsesverdig mye kritikk mot hovedområdet MS og spesielt taktikk fra mine respondenter? Undervisningen ble blant annet fremstilt som for ensartet. I et intervju med general Kjell Grandhagen, som var skolesjef fra 1996 til 2000, sier han følgende om denne saken: ”Infanteritjeneste ble valgt som utgangspunkt fordi denne våpenarten innehar de karakteristika som er grunnleggende for utdanning og opplæring i stridsteknikk. Dette var det diskusjon rundt, men kadettene skulle ikke bli troppssjefer i mekaniserte avdelinger enda. Ideen var å gi kadettene det grunnleggende på stridsteknikk og taktikk. Det ble derfor valgt å benytte en lett generisk utdanning.”

La meg starte med å kommentere det Grandhagen sier. Mange av de disiplinene som kjennetegner infanteriet er grunnleggende i all militær utdanning. Bruk av personlig våpen, forflytning, bruk av terrenget for å oppnå skjul og dekning og ikke minst stridens siste fase, som fortsatt kun utføres av soldater til fots. Jeg er derfor enig med Grandhagen i hans begrunnelse for infanteritjeneste som utgangspunkt for opplæringen. Kadettene kommer fra ulike våpen- og troppesarter, noen med operativ tjeneste og andre med administrativ erfaring. Denne spredningen i kompetanse og grunnleggende ferdigheter understreker betydningen av å gi kadettene en felles plattform. Infanteritjeneste som plattform er også relevant uansett type tjeneste etter KS. Som jeg skrev i kapitlet om operasjonsmiljøet, stilles det samme krav til militære ferdigheter enten man tjenestegjør i en kampavdeling eller i en logistikk avdeling, med tanke på hvor fienden opererer.

Det jeg derimot har kritiske kommentarer til er at KS ikke hadde større bredde i fagbakgrunn på sine instruktører. En bredere bakgrunn ville bidratt til større mangfold og utbytte i undervisningen. Kjennskap til ulike troppe- og våpenarter og samvirkeerfaringen lider som følge av en så smal sammensetning av instruktørkorpset. Årsaken har ikke vært tema i denne oppgaven, men det kan tyde på at rekrutteringen av instruktører i liten grad har vært styrt.

Bruk av motoriseringskonseptet i taktikkundervisningen fikk mye kritikk av respondentene. I perioden undersøkelsen dekker var Hæren i en brytningstid. Hæren var i ferd med å gå fra et motoriseringskonsept til et mekanisert konsept. Telemarkbataljonen var foregangsavdeling og var først ute med innføring av nye stridsvogner og pansrede personellkjøretøyer. Dilemmaet til KS var om man skulle forsette undervisning på det konseptet man hadde kompetanse på eller om man snarest skulle endre og starte på en utdanning hvor kompetansen var smal og erfaringen liten. Hæren var heller ikke tilgodesett med en bred kompetanse i denne perioden, slik at å få tak i instruktører til skolen ville ikke vært enkelt. Det rådet i tillegg usikkerhet rundt hvordan de mekaniserte avdelingene skulle organiseres og utrustes. Mye talte derfor i mot en endring. Det jeg allikevel er kritisk til er skolens manglende initiativ for tilpasse manglende kompetanse i forhold til utviklingen. Jeg stiller meg undrende til at det i pensumoversikten til kull 2003–2005 fortsatt henvises til lesehefter om den motoriserte infanteribataljon. Det skal allikevel understrekes at jeg ikke har funnet dokumentasjon på at Hæren offisielt har forlatt dette konseptet, men i Hærens utviklingsplan mot 2008, som ble gitt ut i 2004, peker utviklingen i retning av et mekanisert konsept. Det å fortsette undervisningen med motoriseringskonseptet gjennom store deler av den perioden jeg undersøkte kan derfor vanskelig forsvares. Det fremstilles som et forsøk på å tviholde på et konsept hvor skolen hadde en bred kompetanse og hvor man fant gode argumenter for fortsatt undervisning. Dette er en undervisning som ikke er i tråd med Brulins beskrivelse av ”den tredje oppgaven” hvor

teoriundervisningen utfordres av eksisterende praksis. Bruk av motoriseringskonseptet utover relevantstiden ble i hver fall oppfattet svært negativt og har gitt taktikkundervisningen på KS et dårlig omdømme i hvert fall fra mine respondenter.

Det andre momentet som respondentene uttaler seg om fra taktikkundervisningen var valg av motstander. Valg av konsept og valg av motstander henger selvfølgelig sammen og mange av argumentene kan benyttes om igjen. I studiehåndboken for kull 2003–2005 henvises det til ”russisk bruk av konvensjonelle styrker” og lesehefter om ”generiske styrker”. Jeg stiller spørsmål om relevansen av dette 15 år etter murens fall. Selv om både skolen og tidligere sjefer understreker viktigheten av å ha scenarioer som gjør undervisningen lett forståelig for kadetten, vil jeg hevde at et scenario uten realisme virker mot sin hensikt. Dersom endringer i undervisningen ikke lar seg gjøre fordi den forringer kvaliteten, savner jeg en bevisstgjøring overfor kadettene for hvorfor slike valg foretas. Kanskje har skolen rett i sine valg, men i mangel på argumentasjon og bevisstgjøring har jeg problemer med å følge de retningslinjer som ble trukket for dette faget. Det bør være et signal til skolen når det i et kull er over halvparten av kadettene som mener at taktikkutdanningen i fjerde semester er mindre bra eller dårlig.

Mine respondenter uttalte seg også om utdanningen i internasjonale operasjoner. Fellesnevneren var at utdanningen ble gitt for liten plass. For kull 1999–2001 var slik undervisning tilgodesett med en undervisningsuke i tredje semester. Gjennomføringen beskrives som en kombinasjon av gruppearbeid og forelesninger. Med utgangspunkt i studiehåndboka ser opplegget svært bra ut. Det gjør det også for kull 2003–2005 som har fått en noe utvidet undervisning i fagfeltet. Jeg tror derfor at selve undervisningen har hatt den kvalitet den krever, men det som er kritikkverdig er at KS ikke har tatt innover seg et større internasjonalt fokus i tråd med etableringen av den nye innsatshæren. Jeg er av den oppfatning at internasjonale operasjoner og tjenestegjøring i et endret operasjonsmiljø burde ha vært etablert som en helhetlig ramme for utdanningen på KS. På denne måten ville også faget etikk kunne fått den rollen som mange etterlyser, nemlig en integrering i flere fagområder.

Hele hovedområdet MS har, med bakgrunn i mine respondenters uttalelser, fått en dårlig tilbakemelding. Faget anses ikke å være i takt med utviklingen i Hæren og utdanner således ikke de offiserene som avdelingene etterspør. Relevansen av utdanningen anses ikke å være i tråd med de kravene en innsatshær stiller.

Et annet tema som opptok respondentene var anledningen til å trene praktisk ledelse. KS benytter øvelsene som arena for slik opplæring. Kadettene innehar lederroller på tropp og kompani nivå. De av respondentene som hadde slike lederroller trekker frem den gode

oppfølging de fikk fra instruktørene. Både faglig veiledning og generelt lederskap. Dette står i kontrast til det som respondentene beskrev fra skolemiljøet, hvor veiledningen ikke fikk spesielt positiv omtale. Det respondentene var kritiske til var at slike lederroller var basert på frivillighet fra kadettene. En av respondentene uttaler: ”I for liten grad var det snakk om en fordeling av slike lederroller. Kranglingen oppstod rundt det å være geværmann fire og ikke ha ansvar”(7).

KS fordelte ikke lederrollene slik at alle kunne testes og evalueres. Noen fikk flere anledninger, mens andre ikke ble utfordret på lederrollen i det hele tatt. Hvorfor denne frivilligheten? Dersom holdningen blant kadettene var å unngå lederansvar i en trygg og kjent tilværelse, stiller jeg store spørsmål ved betydningen av begrepet ”ansvar for egen læring” som er omtalt i studiehåndbøkene. Er ikke kadettene modne nok eller er ikke skolen dyktige nok til å fremme en vesentlig del av kriteriene Huntington setter for profesjonsutdanningen, nemlig ansvar. Jeg er av den oppfatning at individuell testing i lederrollen er en kvalitetssikring både for skolen og den enkelte kadett. Dette er en sjekk på om kadettene har fått med seg det vesentligste grunnlaget fra utdanningen og om kadetten er i stand til å tjenestegjøre som troppssjef. En slik manglende sjekk kan innebære at troppssjefens manglende forutsetninger først avdekkes i et skarpt oppdrag, noe som vil få konsekvenser.

Lederutvikling og veiledning av kadettene står sentralt i utdanningen ved KS. Mitt inntrykk etter samtale med respondentene er at mye av denne veiledningen ble overlatt til kadettene selv. Hver kadettklasse hadde to offiserer som var direkte tilknyttet klassen som veiledere. Disse offiserene hadde et spesielt ansvar for veiledningen og oppfølging av den enkelte kadett. Veiledning av kadettene var også en bioppgave som var tillagt skolens øvrige instruktører. To offiserer på en klasse med inntil 20 kadetter er en formidabel oppgave å veilede. Det er derfor forståelig når kadettene etterlyser mer individuell veiledning. I hvilken grad andre instruktører bidro kom ikke frem i intervjuene. Kadettene hadde eget veilederkurs og deltok i den individuelle utviklingen av hverandre. Jeg stiller meg noe kritisk til dette. Jeg er ikke motstander av at kadettene skal prøves i dette, det er positivt. Men mitt inntrykk fra respondentene var at kadettene etter hvert fikk for mye av regien i disse tilbakemeldingsseansene. Det jeg er kritisk til, er den manglende erfaringen kadettene har til å utføre dette konstruktivt over to hele skoleår. En av respondentene uttalte: ”I de fleste tilfeller var det de samme kadettene som uttalte seg om de samme personene og om de samme tingene”.(16)

Jeg har tidligere beskrevet betydningen av å utvikle ”the military mind”. På et konkret spørsmål om antallet instruktører på skolen svarte 16 respondenter at antallet var tilstrekkelig, men at det var for få i veilederrollen. Det er svært uheldig dersom det er ressursfordeling som er årsak til at veiledning ikke får mer fokus. Respondentene er svært fornøyd med den veiledning

og utvikling man fikk under feltøvelser, men etterspør tilsvarende i skolesituasjonen. Det er en kamp om ressurser, men individuell oppfølging er en målsetting ved KS. Veiledning og oppfølging kraftsamlet til øvelser kan gi resultater, men jeg tror den kontinuerlige oppfølgingen gir best resultater. Noe som også respondentene etterlyste. Denne gjennomgangen av mine kommentarer til respondentens uttalelser har identifisert et par vesentlige punkter. Det ene er skolens manglende søkelys og prioritering av undervisning rettet mot internasjonale operasjoner. Det andre er den varierende tilbakemeldingen som kom frem rundt veiledningen. Bra på øvelser, men mindre prioritert i skolesituasjonen. Kobler man dette med at det å ta lederroller var frivillig, kan jeg forstå at enkelte mente veiledningen var for dårlig. Jeg etterspør også kadettene bevissthet rundt dette med å ikke ta ansvar for egen læring å skaffe erfaring fra det er å være leder i vanskelige situasjoner som KS fremprovoserer i sine øvelser. Er dette et resultat av manglende opplæring og forståelse av det tradisjonelle i en profesjonsutdanning og en av de kanskje viktigste karakteristika som Huntington gir offiseren. Hans ansvarsbevissthet

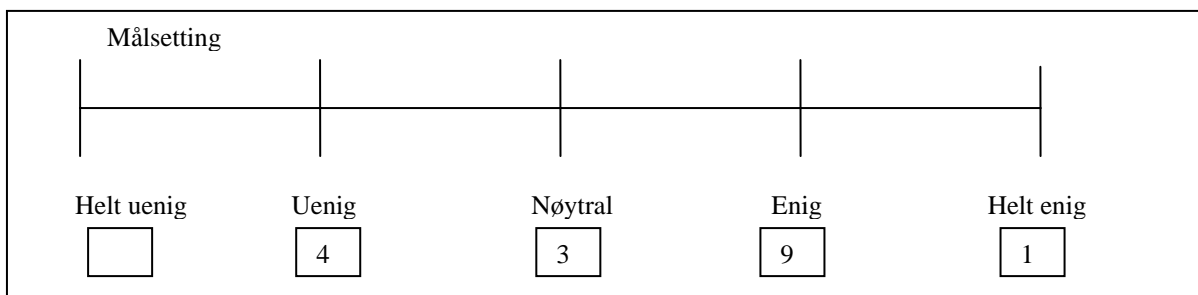
5.4.5 Oppsummering av offisersutdanningen

Har utdanningen ved KS tilpasset seg en innsatshær var det innledende spørsmålet til dette kapittelet. Et vesentlig historisk poeng er at Hæren ikke fremstår som premissleverandør for utdanningens innhold, slik det var på 1750-tallet. Det kan virke som om KS står friere i 1999. Om dette er en medvirkende årsak til at respondentene etterlyser større relevans i utdanningen sier ikke min undersøkelse noe om, men tanken er interessant. Respondentene trekker frem flere eksempler hvor de mener at teoriundervisningen og praksis ikke henger sammen. Slik informasjon er betenkelig spesielt med tanke på at Forsvaret endret konsept i denne perioden undersøkelsen fokuserer på. Relevanssjekk burde derfor vært vesentlig i mine øyne. Ut i fra uttalelsene til respondentene og det som fremkommer i studiehåndbøkene er mitt inntrykk at KS i for lang tid har hengt igjen med et invasjonforsvarskonsept.

5.5 KS-utdanningen og lederrollen?

5.5.1 Innledning

I målsettingen for utdanningen ved KS står det i studiehåndboka at offiseren etter fullføring skal ha kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å tjenestegjøre innen tropps- og kompanirammen i fred, krise og krig. Samtlige respondenter fikk spørsmål om i hvilken grad de mente KS hadde nådd målsettingen for den enkelte.



Fordelingen av svaret er vist i denne tabellen. 10 av 17 er enig eller helt enig i at målsettingen med utdannelsen er nådd.

I dette kapittelet innleder jeg med en beskrivelse av hvordan fem offiserer opplever sin rolle som troppssjef. Videre ser jeg på KS som arena for erfaringsbasert læring og deretter hvilke områder respondentene mener at utdanningen har vært mangelfull. Avslutningsvis ser jeg på respondentenes oppfatning av egenferdighet og egenutvikling etter oppholdet på KS.

5.5.2 Troppssjefen

De offiserer som utdannes ved KS skal normalt tjenestegjøre som troppssjefer. ”The style of the war changed from year to year, from unit to unit, from place to place. There were no typical experiences. If anything was typical about the Vietnam experience, it was that it was different for everyone involved.” (McDonough 1985: 1)

Disse innledende ordene tilhører pensjonert oberst James McDonough og er fra hans bok *Platoon Leader*. Hans beskrivelse av erfaringer kan stå som et bilde på variasjonen i troppssjefsrollen.

En troppssjef skal være lærer i fred og fører i krig. Vedkommende skal lede enheter på 20–40 soldater. Troppssjefen gjennomfører detaljinstruksjoner for sine soldater og er til daglig involvert i føring av troppen. Den norske troppssjefrollen står derfor i kraftig kontrast til andre land som Storbritannia og USA som har et eget profesjonelt underoffiserskorps som utfører slike oppgaver.

Jeg har anmodet fem troppssjefer fra ulike avdelinger i Hæren om gi en beskrivelse av jobben som troppssjef. Den videre redegjørelsen i dette underkapittelet er et sammendrag av deres bidrag.

Troppssjefen beskrives i dag som en administrator, manager eller bedriftsleder i større grad en det man oppfatter som en tradisjonell militær leder. En av de viktigste oppgavene er evnen til å opprettholde og oppdatere situasjonsforståelsen på det man arbeider med. Situasjonsforståelse innebærer å forstå oppdraget til egen avdeling og se dette i sammenheng

minst to nivåer over sitt eget i den militære organisasjon.²⁴ Situasjonsforståelse skal bidra til at handlinger på lokalt nivå er i tråd med de intensjoner som eksempelvis bataljonsjefen har lagt for operasjonen.

Utdanning av egen tropp og oppfølging av eget befall er tillagt stor viktighet. Målet for troppssjefen er å få til et samspillet mellom troppens underenheter. Dette krever kjennskap til den enkelte soldats ferdigheter, sosiale egenskaper og motivasjonsevne. Sammensetningen av troppen er avgjørende for samholdet og hvordan man lykkes i utdanningen. En av troppssjefene sammenligner jobben med det å være fotballtrener. Man må til enhver tid justere og kombinere de beste lagene og gruppene for å få troppen til å fungere.

Den kanskje viktigste egenskapen som trekkes frem er evnen til å kommunisere. Ikke bare selve dialogen mellom mennesker, men også hvordan man oppfattes og hvordan man som sjef er i stand til å formidle et budskap. I mange tilfeller dreier det seg om presentasjonsteknikk. En ordre kan være glimrende planlagt og skrevet, men på grunn av dårlig fremføring faller kvaliteten på utførelsen av oppdraget betraktelig.

Faglig dyktighet er også en faktor som trekkes frem. Noen mener at ledelse gjennom egenferdighet er avgjørende for å lykkes, mens andre mener at prinsippet om ”best blant likemenn” like gjerne kan tilfredstilles gjennom å demonstrere situasjonsforståelse, plassere seg riktig i forhold til situasjonen og derigjennom drive gjennom gode beslutninger. På den måten er ikke troppssjefens tekniske ferdigheter så viktige for å få status som forbilde.

En troppssjef er pålagt et stort ansvar. Alle trekker frem betydningen av å ha et godt forhold til soldatene som en del av dette ansvaret. Soldatene skal kunne stole på sitt befall og motsatt. Dette er spesielt viktig i forhold til sikkerheten i operasjoner både i trening, på øvelser og i skarpe oppdrag. En viktig egenskap er evnen til å kunne vurdere risiko i forhold til utbytte i oppdragsløsningen. Alle troppssjefene var derfor svært bevisste på den trening som er nødvendig innenfor hvert enkelt oppdrag.

Fellesnevner for alle fem er motivasjon. Troppssjefen skal og må være en stor motivator. Det innebærer at den enkelte må tørre å gi av seg selv. De krav man stiller til soldatene må man som troppssjef være i stand til selv å oppfylle. Dette er en klar indikasjon på den nærheten som må eksistere mellom troppssjefen og soldatene. Troppssjefen må være en av ”gutta”. Distansen mellom troppssjef og soldater er intet godt utgangspunkt for å lykkes med oppdragsløsning.

Denne redegjørelsen fra fem troppssjefer skiller seg ikke ut fra den beskrivelse som Moskos og Janowitz ga på den postmoderne offisersrollen. Det kan derfor virke som om den

²⁴ Nivåene henspiller her på at en troppssjef må kjenne til kompaniets og bataljonens oppdrag.

norske offisersrollen gjennom erfaring fra tjenesten utvikler seg i takt med deres beskrivelse. Kort oppsummert trekker de fem troppssjefene frem følgende. En troppssjef må ha evnen til å opprettholde situasjonsforståelse. Han/hun må ha kunnskaper som gjør dem i stand til å kategorisere mennesker for å kunne sette sammen de riktige lagene basert på soldatenes egenskaper. De må være gode til å kommunisere og motivere. Deres lederegenskaper er ikke bare opphengt i personlige ferdigheter, men det betraktes som en fordel. I alle fem tilfellene var ansvarsfølelsen en svært viktig faktor.

5.5.3 KS som utgangspunkt for erfaringsbasert læring

I studiehåndboken står det at ”Utdanningen skal bære preg av samspill mellom teoretisk og praktisk tilnærming, og det skal etterstrebtes en erfaringsbasert læringssyklus der det å erfare, bearbeide og reflektere er hovedelementet og grunnlag for ny og mer kompetent handling”. (Studiehåndbok, KS 2003–2005: 14) Denne undervisningsmetoden er i tråd med det Laurits Fuglestad omtaler som ”praksis som grunnlag for teori”. Ny kunnskap blir skapt gjennom refleksjon over praksis, der konkrete personlige erfaringene er sterkt medvirkende. Konkrete erfaringer utgjør det grunnleggende fundamentet for teoretisk kunnskap og erfaringslæring er stikkordet. Hvordan ble erfaringsbasert læring gjennomført i praksis?

For å lykkes med en erfaringsbasert læringssyklus er man avhengig av både instruktører og kadetter med erfaring. Kadettene har erfaring fra sin tid på befalsskolen, sersjantåret og eventuelt tjeneste på kontrakt. Alle har minimum to års tjeneste bak seg ved oppstarten på KS. Et stort antall av kadettene i populasjonen hadde erfaring fra internasjonal tjeneste ved skolestart.

Skolens instruktørkorps har vært relativt stabilt i den perioden jeg har undersøkt. Fra 64 instruktører for kull 1999–2001 og til 60 instruktører for kull 2003–2005.²⁵ Det er flere ansatte på KS, men jeg har tatt utgangspunkt i de som er direkte involvert i undervisningen av kadetter. Det som er et gjennomgående kritikk fra mine respondenter er instruktørens bakgrunn, lang tjenestetid på KS og at få av dem hadde oppdatert erfaring fra internasjonal tjeneste. Konklusjonen fra ni av respondentene var at offiserskorpset manglet bredde og ikke var godt nok oppdatert. Respondentene etterlyste yngre instruktører med bredere og nyere erfaring. Med bredere erfaring siktet de her til bakgrunn fra flere troppe- og våpenarter.

I intervjuene med tidligere skolesjefer for perioden 1999–2005, stilte jeg blant annet spørsmål om instruktørkorpsets erfaringer og kompetanse. Kjell Grandhagen svarte følgende: ”Jeg satte nærmest krav til befalet at de hadde vært kompanisjefer og at de hadde erfaring fra

²⁵ Instruktører dreier seg her om både militære og sivile.

internasjonale operasjoner ved beordring til skolen. Det var viktig for skolen å ha en blanding av kontinuitet og friskt blod. Kontinuiteten var spesielt viktig for å matche den kontinuiteten som befant seg i det sivile lærerkorpset”. Geir Holmenes, skolesjef 2000–2004 uttalte:

”Sammensetningen på skolen var variabel, med en sivil lærerstab som kun hadde en teoretisk tilnærming til dette med internasjonale operasjoner og en gruppe instruktører som hadde vært ute nylig. I tillegg var det en del kadetter som hadde internasjonal erfaring. Faktisk var det en stor bottom-up påvirkning på skolen. Min policy på KS var at instruktørkorpset skulle ut for å skaffe seg denne erfaring”.

Ser man disse uttalelsene i sammenheng, stilte Grandhagen nærmest et krav om at instruktørene skulle ha internasjonal tjeneste før man kom til skolen. Holmenes fulgte opp med å si at en gruppe instruktører nylig hadde vært ute. Det kan derfor virke som om instruktørkorpset var i ferd med å få tilført ny kompetanse på dette fagfeltet.

Disse uttalelsene står i konflikt med respondentenes. I undersøkelsen har jeg studert fortegnelsen over instruktørene ved skolen. Mange navn er gjengangere, men det er også en viss fornyelse. Det er derfor vanskelig å avkrefte eller bekrefte de opplysningene som er kommet frem fra respondentene og skolesjefene. Uttalelsene får derfor bli stående som ulike syn på saken. Det som er viktig i så måte er at KS har et offiserskorps som gjenspeiler den organisasjonen man etter hvert skal jobbe i. Variasjon i væremåte, bakgrunn og erfaring er med på å gi kadettene rollemodeller på godt og vondt. De er ingen fordel dersom instruktørene på KS fremstår som like, noe som kan ha vært tilfelle for noen av kullene som er undersøkt.

Erfaringslæring dreier seg om å benytte alle tilgjengelige ressurser i undervisningen. Uttalelsene fra respondentene er svært varierende på hvordan kadettene ble benyttet. Det er også store variasjoner fra kull til kull. Årsaken kan være variasjoner i kadettens erfaring eller instruktørens valg ved å benytte denne kompetansen eller ikke. Det som trekkes frem er at kadettene ble benyttet i øvelser og undervisning som hadde fokus mot internasjonale operasjoner, noe som også ble understreket av Geir Holmenes i det han omtalte som bottom-up påvirkning. I det la han at kadettene bidro med sin erfaring til utdanning av medkadetter, men også instruktører på skolen. Syv av 17 respondenter kommenterer hvordan kadettene ble involvert i utdanningen relatert til internasjonale operasjoner. Tre av disse er positive og beskriver stor grad av kadettinvolvering, de fire andre sier det motsatte. Det er derfor et divergerende syn mellom respondentene internt og skolesjefen. Generelt er ikke mine respondenter fornøyd med hvordan deres kompetanse ble benyttet. Blant annet er det to respondenter som stiller spørsmål om hvorfor ikke kullets kompetanse fra ulike våpenarter ble

benyttet for å supplere et infanteri tungt instruktørkorps. Spørsmålet er betimelig etter min mening.

Erfaringslæring dreier seg også om å hente kunnskap utenfor utdanningsinstitusjonen. Respondentene er generelt misfornøyd med den manglende koblingen mellom skolen og Hæren. De etterlyser en større grad av integrering og utveksling av kompetanse. Det ble hevdet at spranget fra kadett til troppssjef ble vel stort. Laurits Fuglestad omtaler dette som kunnskap i handling: ”Eksempelet er viktigere enn det teoretiske begrep og derfor rettes blikket i større grad mot praktiske kunnskapstradisjoner enn mot de teoretiske, eksempelvis profesjonsyrker.” (Fuglestad 1996: 8) Respondentene savnet foredrag og oppdateringer på den utviklingen som foregikk i Hæren mens de var under utdanning. Det som ble ivaretatt var hvilke visjoner og lignende som lå i planene frem mot 2008 og 2014. Respondentene var mer opptatt den nærliggende utvikling og det de ville møte etter uteksaminering. De var fornøyd med føringsøvelser og OJT, men savnet mer kontinuerlig kontakt med avdelingene, spesielt med tanke på å realitetssjekke den utdanningen de fikk.

Brulin omtaler dette slik i ”den tredje oppgaven”: ”Teorien som blir benyttet i undervisningen blir gjennom et eksternt samarbeid testet på gyldighet. Dette utfordrer utdanningsinstitusjoner som i større grad enn tidligere må fokusere på relevansen av den teoriundervisning som gjennomføres.” (Brulin 2002: 11) Dette utfordrer ikke bare teorien, men også instruktører og lærekrefter på skolen slik at oppdateringer på fagfeltet blir en naturlig syklus på det å være instruktør.

Et siste moment som understreker respondentenes oppfatning av at KS fremstod som et relativt lukket utdanningssystem, er den manglende kontakten KS har hatt med tidligere kadetter. Ingen av mine 17 respondenter har vært kontaktet av KS i ettertid med tanke på å evaluere utdanningen i forholdt til de erfaringene de har fått som troppssjef. En slik manglende utnyttelse av erfaringsbasert læring er vanskelig å forstå.

Basert på respondentenes uttalelser kan det synes som om KS i for liten grad utfordrer egen oppfatning av hva kadettene må tilføres av kunnskaper. Det er lenge siden Hæren var premissgiver for utdanningen på KS, men kanskje en større grad av samarbeid vil gagne begge parter. Realitetssjekk er i hvert fall vesentlig i andre profesjonsutdanninger som eksempelvis legeyrke.

Skolens målsetting om en erfaringsbasert læringssyklus kan virke ambisiøs basert på respondentenes uttalelser. De savnet en større kadettinvolvering i utdannelsen. Å benytte kadetter i lærerrollen er sikkert en utfordring. For det første må kadetten selv annonsere sin

kompetanse. For det andre er det ikke like enkelt å kvalitetssikre vedkommendes kompetanse, som kan medføre en undervisning som ikke er kvalitetsmessig tilfredsstillende. Og for det tredje er det en vanskelig rolleavklaring mellom det å være kadett og instruktør. Det er derfor ikke så svart/hvitt som respondentene fremstiller det etter min mening. KS ledelsen har i sine uttalelser demonstrert vilje til å fornye kompetansen på KS gjennom å stille krav til instruktørene ved tilbeordring, men også tilrettelegge for deltagelse internasjonalt mens de var instruktører. Et svært viktig signal som etter min mening kan ta bort noe av den krasse kritikken som respondentene har kommet med. Jeg synes også KS viser et bevisst forhold til erfaringsbasert læring ved å benytte krigsveteranene i undervisningen.

5.5.4 utfordringer i tjenesten

I samtalen med respondentene var hensikten å identifisere hva den enkelte definerte som vanskelig eller utfordrende med tjenesten. Jeg har tidligere skrevet om hvilke utfordringer som offiseren står overfor i operasjonsmiljøet, i denne sammenhengen var fokuset hovedsaklig på den daglige tjenesten.

Fem av 17 respondenter tok opp personellbehandling som en stor utfordring. Respondentene beskrev denne oppgaven som svært omfattende og en vesentlig del av de daglige gjøremål. Personellbehandlingen er todelt. Troppssjefen skal følge opp og videreutvikle det befalet som er i troppen. Normalt dreier dette seg om maksimalt fem befal. I tillegg kommer det ansvaret vedkommende har overfor sine soldater. I KLOU var undervisningen fokusert på utvikling av kadetten. Respondentene trakk frem at det var svært lite undervisning i hvordan man veileder og utvikler eget befall. En av respondentene beskriver at i en av lederutviklingssamlingene var temaet tjenesteuttalelser. Forventningene fra respondenten var en undervisning på hvordan systemet med medarbeidersamtaler og oppfølging i løpet av et år ender opp i en tjenesteuttalelse. Undervisningen dreide seg kun om utfylling av tjenesteuttalelsesblanketten og ga derfor svært lite informasjon til det arbeidet som er krevende.

”Prinsippet for læring i faget er å utvikle egenskapene veiledning gjennom selv å bli veiledet.” (Studiehåndbok 2000–2002: 75). Etter min vurdering og erfaring er dette en meget virkningsfull måte å lære slike teknikker på, allikevel krever dette en grunnleggende forståelse i hvordan dette utføres i praksis. I dette tilfellet savner jeg en større grad av eksemplifisering og det engelske uttrykket ”learning by doing” beskriver dette godt. Utfylling av blanketter gir ingen forståelse. Kanskje kunne KS gitt kadettene i oppdrag å skrive tjenesteuttalelser på hverandre som en del av opplæringen. En god treningsform som også kunne vært et solid innspill til offiserene som drev veiledning av klassene. Dette er en undervisningsform som professor Otto

Laurits Fuglestad beskriver som Kunnskap i handling” og innebærer en undervisningsform hvor konkrete handlinger og erfaringer er den viktigste kilden for kunnskap. Jeg tror en slik fremstilling av veilederutdanningen ville ha bidratt positivt til utviklingen av kadettene.

Det andre temaet de tar opp er oppfølgingen av egne soldater. Troppssjefen er soldatens nærmeste foresatte i tjenesten. Det er derfor naturlig at soldaten oppsøker han/henne i første omgang. Det er et bredt spekter av problemer som dukker opp, noen løses enkelt, men andre problemer krever inngripen og bruk av avdelingens ressurspersoner som feltprest og lege. Den undervisning respondentene fikk tok i liten grad opp slike problemer. I enkelte kull hadde man foredrag fra troppssjefer som kom direkte fra avdeling for å snakke om sine erfaringer. Det ble sett på som et veldig positivt initiativ som koblet teori og praksis på en fornuftig måte. Det som ble diskutert ble allikevel oppfattet som for overfladisk i forhold til det respondentene erfarte i tjenesten senere. Koblingen mellom troppssjefen og soldatene i troppen er omtalt i kapittel 5.5.2 og det er derfor svært overraskende at ikke en slik undervisning i større grader vektlegges i løpet av to års utdanning. Respondentene etterlyser hvordan man på en bedre måte ivaretar det militære systemets viktigste ressurs, nemlig mennesket, i utdanningen på KS.

Disse personellmessige poengene ble også trukket frem av de fem troppssjefene jeg anmodet om å beskrive troppssjefsrollen. Konkret så er det på dette fagfeltet at respondentene mine kommer opp med et fagområde som de har savnet i løpet av utdanningen. Den undervisning de fikk innenfor personellfaget hadde svært liten tilknytning til de momentene som er beskrevet i dette kapittelet og om troppssjefen. Basert på de 17 respondentenes uttalelser er det kun dette fagfeltet de etterlyser. Basert på en slik tilbakemelding treffer KS godt med sin utdanning og fagsammensetning i forhold til de utfordringer som eksisterer i den daglige tjenesten.

5.5.5 Egenferdighet og egenutvikling

Egenferdighet knytter seg til respondentens faglige dyktighet og egenutvikling dreier seg om hva vedkommende lærte om seg selv i løpet av utdanningen. Begge er vesentlige faktorer for å utvikle offisersrollen. Mange av respondentene vektla det de omtaler som ubevisst læring i løpet av skoleperioden. Noe som er vanskelig å konkretisere, men som har ført til en personlig utvikling. Det beskrives som, evnen til å se en sak på flere måter, vurdere før man handler, systematisere, tenke helhet og lignende.

12 av 17 respondenter uttaler at deres ferdigheter innenfor stridsteknikk og eget fagfelt ble svekket i løpet av utdanningsperioden.²⁶ Det ligger nedfelt i skolens fagplan at undervisningen i liten grad skal spesialiseres innenfor militære ferdigheter. Det ansvaret har GIH pålagt Hærens våpenskoler. KS baserer seg på de enkeltferdigheter og fagkunnskaper som kadettene behersker ved oppstart, men bidrar til en viss grad med å vedlikeholde elementære ferdigheter som skyting, stridsteknikk og lignende.

Mange av respondentene er spesielt opptatt av spørsmålet om ferdighetstrening. Det er selvsagt viktig for yrket, men jeg er litt skeptisk til at de relaterer ferdighetstrening så tett til ledelse. Generelt kan det hevdes at det å beherske sitt fag gjør det lettere å lede. Prinsippet om "først blant likemenn" er en god ledestjerne, men som jeg tidligere har skrevet er Hæren i ferd med å endre personellsammensetningen med større innslag av grenaderer og avdelingsbefal. Disse gruppene er allerede i mange tilfeller de ledende innenfor slike ferdigheter. Det er derfor overraskende at respondentene fortsatt omtaler faglig dyktighet som om det var den eneste mekanismen for godt lederskap.

Jeg kjenner ikke tilstrekkelig til forholdene på skolen og kadettens timeplan, men er fristet til å stille spørsmål om hvorfor ikke kadettene selv tar ansvar for egen læring og bidrar til å vedlikeholde sitt ferdighetsnivå. Jeg savner en større grad av bevisstgjøring som bidrar til å se ledelse i flere perspektiver enn bare ferdighetsbasert. Den norske Hæren utvikler seg i retning av et mer profesjonalisert underoffiserskorps, svært likt det vi finner i flere andre land. I disse landene leder offiserene sjeldent gjennom å være best på ferdigheter, det er andre mekanismer som benyttes. Jeg tror norske offiserer må akseptere denne endringen og gjennom utdanningen på KS bli bevisst på flere dimensjoner innenfor ledelse.

Alle respondentene uttaler at de har utviklet seg som et resultat av utdanningen. KS fremstår som en god arena for egenutvikling. Spesielt trekkes øvelsene, stridskurset og vinterøvelsene frem. Dette er arenaer hvor man under kontrollerte former får testet sin psykiske og fysiske grense langt ut over det som er vanlig. En av respondentene trakk frem den utfordringen det var å lede et lag bestående av slitne kadetter i snøstorm. Den motviljen som hadde oppstått fra medkadettene og det ansvaret han hadde følt for å løse oppdraget var to motsetninger som virkelig satte lederegenskapene hans på prøve. Slike hendelser er svært verdifulle både i lederutvikling, utvikling i offisersrollen og forståelse for offisersprofesjonen.

²⁶ Med fagfelt er det her henvist til offiserens grunnleggende utdanning og de spesialisering vedkommende fikk der. Det kan være stridsvogn, samband, sanitet og lignende.

Underlig er det da at KS ikke har en målsetting om at alle kadettene skal prøves i slike ledelsesoppgaver, men at dette er frivillig.

En viktig del av utdanningen på KS er å bli kjent med seg selv. En av arenaene for dette er lederutviklingssamlingene. Samlingene har varierende temaer som eksempelvis kommunikasjon, rollemodeller, læringsmiljø og MBTI. Det er en naturlig kobling mellom disse samlingene og det som naturlig dukker opp i andre praktiske sammenhenger, gjerne på øvelsene. Til tross for misnøye med den individuelle oppfølgingen på skolen er respondentene fornøyd og trekker frem betydningen av å kjenne til egne sterke og svake sider. To av respondentene mente selv om kadettene ble oppmerksomme egne svake sider, hadde ikke skolen et system som fulgte opp dette for å se på utviklingen i løpet av skoleperioden.

5.5.6 Oppsummering: KS-utdanningen og lederrollen

KS utdanner ikke troppssjefer som gjennom egne militære ferdigheter er i stand til å benytte dette som ledelsesmekanisme. De utdanner troppssjefer som har sett og erfart betydningen av erfaringsbasert læring. Egenutviklingen er fremhevet, men veiledningen kritiseres. Her har sikkert KS et utviklingspotensiale, men det viktigste må være at troppssjefen er blitt kjent med seg selv, sine sterke og svake sider i løpet av utdanningen. Det bekreftes av respondentene at en slik utvikling har alle hatt. Tatt i betraktning at mine 17 respondenter kun etterlyste et fagområde, nemlig personellbehandling, må det kunne sies at fagplanene treffer med fagområdene troppssjefen har behov for i lederrollen.

6 Oppsummering og konklusjon

Jeg har i denne undersøkelsen av krigsskoleutdanningens relevans i forhold til dagsaktuelle internasjonale operasjoner benyttet kvalitativ metode hvor intervjuer og dokumentundersøkelser har vært de viktigste datakildene. Spesielt har intervjuene med mine 17 respondenter vært vesentlige. Valg av en kvalitativ metode innebærer at de funn som er gjort i undersøkelsen ikke uten videre kan generaliseres. Dette representerer en begrensning ved undersøkelsens allmenne gyldighet. Jeg har i det innledende arbeidet med problemstillingen ikke kommet over tidligere undersøkelser som har kunnet bidra med teori slik at det kunne vært aktuelt å benytte en deduktiv metode. Det sentrale i oppgaven har derfor vært å ta utgangspunkt i kadettenes erfaringer og benytte en induktiv metode for undersøkelsen.

I arbeidet med oppgaven har jeg kommet inn på områder som jeg selv vurderer som interessante for videre undersøkelser. Min undersøkelse har fokusert på KS1 utdanningen i perioden 1999–2005. Nærmest parallelt foregikk det en utdanning ved KS2, med et annet innhold og annen

målsetting. Det kunne ha vært av interesse var å se disse to utdanningsordningene i sammenheng for å identifisere i hvilken grad KS2 videreførte utdanningen fra KS1.

En annen undersøkelse kunne være å se mine funn i forhold til den bachelor-utdanningen som startet på KS sommeren 2005. I hvilken grad er utdanningen endret, og er denne utdanningen mer tilpasset de oppgaver offiserene står overfor etter utdanningen?

En tredje undersøkelse kunne ha vært å benytte instruktørkorpset til å kommentere de funn som er gjort i min oppgave. I tillegg til en analyse av hvordan utdanningen ble gjennomført i forhold til planoversikten i studiehåndbøkene.

Jeg har gjennom en analyse av utvalgte stortingsdokumenter identifisert utviklingstrekk som beskriver en gradvis tilpasning og overgang til den postmoderne tid for det norske forsvaret. Overgangen fra et invasjonforsvar til et innsatsforsvar kan stå som en illustrasjon på dette. Samtidig har jeg identifisert nye oppgaver for Hæren som er et resultat av utviklingen. Dette er oppgaver som nyutdannede kadetter står overfor rett etter uteksaminering.

Invasjonsforsvarskonseptet har vært det bærende fundament i fagsammensetning og pensumvalg på KS gjennom hele 1990-tallet. Man skulle derfor tro at et skifte av forsvarskonsept ville innebære at innsatsforsvaret relativt raskt skulle få samme posisjon i utdanningen. I de fem KS-kullene jeg har undersøkt er det imidlertid få uttalelser fra respondentene som peker i den retningen. KS virker å være sterkt bundet i egne tradisjoner og har vist liten endringsvilje i forhold til påvirkning utenfra. Manglende endringer i fagplanene for de fem kullene jeg har undersøkt kan stå som eksempler på dette. Om manglende endringer skyldes få ressurser eller liten fornying av instruktørens kompetanse gir ikke min undersøkelse svar på. Det representerer enda en begrensning på denne studiens allmenne gyldighet at jeg kun har respondentenes uttalelser og studiehåndbøkene som mine kilder. Jeg har ikke intervjuet instruktører ved KS som kanskje så dette på en annen måte.

Med bakgrunn i min dokumentundersøkelse mener jeg det kommer relativt klart frem hvordan politikerne ønsket at Forsvaret skulle utvikle seg. Allerede seint på 1990-tallet var dreiningen mot et økt internasjonalt engasjement lett synlige. St.meld. nr. 38 etterlot liten tvil i så måte. For Hæren innebar stortingsmeldingen en tilpasning til de retningslinjene og krav som fremkom, blant annet etableringen av Hærens innsatsstyrke. Ut fra uttalelsene til respondentene og det jeg har funnet i studiehåndbøkene, kan jeg ikke si at KS har tilpasset sin utdanning på samme måte.

Hva kan så årsaken til dette være? Kanskje er skolens tradisjoner en begrensende faktor for at utdanningen ikke har tilpasser deg i takt med ønsket politisk utvikling. En skole med lange

tradisjoner vil etablere egne systemer for utvikling og i mange tilfeller ha større tro på dette enn innblanding utenfra. Det skal heller ikke legges skjul på at enhver utdanningsinstitusjon vil ha lærekrefter som ønsker å gjøre tingene på sin måte.

Det kan også være slik at de politiske retningslinjene som har fremkommet ikke er videreført og distribuert i den militære organisasjonen som forventet. Uklare direktiver kan ha medført at utdanningen ikke har utviklet seg som man kanskje trodde. Jeg har selv trukket frem eksempelet på en manglende beskrivelse av offisersrollen og manglende trusselavklaring. Denne oppdragsdialogen mellom politiske myndigheter og Forsvaret har ikke vært gjenstand for undersøkelse i denne oppgaven og kan således være en formildende årsak til at KS ikke har tilpasset utdanningen fullt ut.

Et flertall av respondentene kritiserte utdanningen ved KS for manglende tilpasning til den hverdagen de møtte som troppssjef. Respondentenes mangeårige erfaring med slik tjeneste gir etter min vurdering høy grad av troverdighet til uttalelsene. Det er bred enighet blant respondentene at KS i liten grad har vært i stand til å komponere en utdanning som tar innover seg den utvikling og kompleksitet som har oppstått i internasjonale operasjonsmiljøer. Mye av undervisningen var basert på tradisjonelle scenarioer fra den kalde krigen og var i liten grad preget av aktuelle temaer. Særlig for de av respondentene som hadde internasjonal tjenesteerfaring ved skolestart, fortonte undervisningen seg som lite relevant og den manglet etter deres mening elementære innslag som for eksempel samarbeid med sivile aktører. Man kan i denne sammenheng stille spørsmål om hvorfor ikke kadetter med slik erfaring i større grad ble benyttet som ressurspersoner dersom skolen selv ikke var oppdatert på disse temaene. Slik erfaringslære diskuterte jeg også i forbindelse med respondentenes kritikk av instruktører med relativt smal tjenestebakgrunn. Dette er et forhold som ikke passer sammen med skolens offisielle målsetting med erfaringslæring som pedagogisk modell. Som også Fuglestad påpeker er dette en undervisningsmetode som spesielt profesjonsutdanningen benytter.

Det som unisont trekkes frem som svært positivt fra respondentene er den undervisning de har fått i engelsk. Faget fremstår som et foregangsfag både når det gjelder pensum, integrering i andre fag og relevansen av undervisningen. Kanskje har KS et eksempel til etterfølgelse i denne fagdisiplinen. Videre omtales skolen som et svært trygt læringsmiljø. Respondentene uttaler rundt prøving og feiling ansees å være viktig for den enkeltes utvikling, samtidig som slike muligheter gir kadettene anledning til å få troen på seg selv. Allikevel fremkommer det kritikk mot den individuelle oppfølging av kadetten. Selv med en innholdsrik og omfattende beskrivelse av ledelsesutviklingssamlingene i studiehåndbøkene er denne kritikken omfattende.

Individuell oppfølging er svært ressurskrevende. Selv om respondentene var fornøyd med antallet instruktører totalt på skolen, vil en slik individuell oppfølging kreve enormt. Kanskje har det vært en manglende forventningsavklaring mellom skolen og kadetten på hva dette egentlig innebar.

I uformelle samtaler med ansatte ved KS er det fremkommet at skolen først i seinere tid har fått på plass et eget kvalitetssikringssystem. Dette kan ha vært en medvirkende årsak til at tidligere kadetter ikke ble involvert i noen form for evaluering slik mine respondenter uttalte. Noe som også kan ha vært en medvirkende årsak til den noe negative omtalen rundt relevansen av utdanningen.

KS har et renommé som er knyttet til den ubevisste læringen som foregår i skolemiljøet. Det kan virke som det innebærer en personlig kompetanseutvikling i seg selv å være kadett i dette tradisjonsrike miljøet. Derfor eksisterer det etter min mening et ubenyttet potensiale i skolen på dette området. Mange av respondentene uttaler at de mener at målsettingen for utdannelsen ved KS ble nådd, dette står ikke helt i stil med andre kommentarer, men kan være et resultat av at mye av den lærdommen som formidles i løpet av tiden på KS, først kommer til syne ved erfaring over tid.

7 Vedlegg

Vedlegg A til masteroppgave major Geir Rune Sandnes

Litteraturliste

Bøker

- Abrahamsson, B. 1971. *Militærer, makt og politikk*. En analys av militærerne som grupp och av deras roll i samhället. Vallmby. Elanders Gotab AB. Tredje upplagan 2005.
- Breidlid, O. Oppegaard, T. H, Torblå, P. 1990. *Hæren etter annen verdenskrig.1945-1990*. Oslo: Hærstaben Fabritius Forlag a.s
- Bøckman, H.1999. *Kunsten å krige*. Etter Sun Zi. Gjøvik: Gyldendal Norsk Forlag ASA
- Børresen, J. Gjeseth. G, Tamnes. R. 2004. *Norsk forsvarshistorie 1970-2000*. Allianseforsvar i endring. Bergen: Eide Forlag.
- Forsvarets Overkommando. 1995. *Forsvarssjefens grunnsyn for utvikling og bruk av norske militære styrker i fred, krise og krig*
- Hedlund, E. 2004. *Yrkesofficersutbidning, yrkeskunnande och legitimitet*. Försvarshögskolan. Stockholm. Högskoleforlaget vid Lärarhögskolan i Stockholm
- Hobson, R. 2005. *Krig og strategisk tenkning i Europa 1500-1945*. Oslo: J. W Cappelens Forlag a.s
- Hosar, H.P.2000. *Kunnskap, dannelselse og krigens krav – Krigsskolen 1750-2000*. Otta.: Krigsskolen i samarbeid med Elanders publishing
- Huntington, S.P. 1957. *The soldier and the state*. The theory and politics of civil-military relations. London: The belknap press of Harvard University press. Renewed 1985
- Jacobsen, D. I. 2005. *Hvordan gjennomføre undersøkelse*. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode. Kristiansand: HøyskoleForlaget Norwegian Academic Press, 2. utgave.
- Janowitz,M. 1960. *The professional soldier- a social and political portrait*, Glencoe, (Free Press of Glencoe)
- McDonough, J. 1985. *Platoon leader*. Presidio press Novato USA. Printed 1996
- Rekkedal, N.M. 2003. *Moderne krigskunst*. Oslo: Forsvarets Stabsskole.
- Skauge, T. 2002. *Den vernepliktige soldat?* Verneplikt i Norge som demokratisk institusjon. Bergen: Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap.
- Torgersen, G.E. 2001. *Referer riktig*. Håndbok i formelle presentasjonskrav til rapporter og vitenskapelige avhandlinger. Stjørdal: Læringsforlaget DA.
- Ulriksen, S. 2002. *Den norske forsvarstradisjon*. Militærmakt eller folkeforsvar. Oslo : Pax Forlag A/S

Oppslagsverk

- *Studiehåndbok KS 1-Kull 99-01*. 1999. Krigsskolen
- *Studiehåndbok KS 1-Kull 00-02*. 2000. Krigsskolen
- *Studiehåndbok KS 1-Kull 01-03*. 2001. Krigsskolen
- *Studiehåndbok KS 1-Kull 02-04*. 2002. Krigsskolen
- *Studiehåndbok KS 1-Kull 03-05*. 2003. Krigsskolen

Reglement

- *Forsvarets doktrine for landoperasjoner*. 2004. Forsvarsstaben.
- *Tjenestereglement For Forsvaret klasse 4*. 1999. Forsvarets overkommando. Personellstaben
- *Tjenestereglement For Forsvaret klasse 4*. Utdanning av befal. 2005. Forsvarsstaben
- *Direktiv for utdanning av Hæren, UD 0-1*

Stortingsdokumenter.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/fd.html?id=380>

- St.meld. nr. 22 (1997-98) *Hovedretningslinjer for Forsvarets virksomhet og utvikling i tiden 1999-2002*. Forsvarsdepartementet
- St.meld. nr. 38 (1998-99) *Tilpasning av Forsvaret til deltagelse i internasjonale operasjoner*. Forsvarsdepartementet
- St.prp. nr. 45 (2000-2001) *Omleggingen av Forsvaret i perioden 2002-2005*. Forsvarsdepartementet
- St.meld. nr. 17 (2001-2002) *Samfunnssikkerhet. Veien til et mindre sårbart samfunn*
- St.prp. nr. 55 (2001-2002) *Gjennomføringsproposisjonen - utfyllende rammer for omleggingen av Forsvaret i perioden 2002-2005*. Forsvarsdepartementet
- Utredningsdirektiv for omorganisering av Forsvaret på grunnlag av Forsvarsstudie 2000 og innstillingen fra Forsvarspolitisk utvalg
http://www.regjeringen.no/nb/dep/fd/dok/lover_regler/reglement/2000/Utredningsdirektiv-for-omorganisering-av-Forsvaret-pa-grunnlag-av-Forsvarsstudie-2000-og-innstillingen-fra-Forsvarspolitisk-utvalg.html?id=106711

Artikler

- Brulin, G. 2002. *The Third Task*, a challenge for Swedish research and higher education
- Chief of Defence Staff by the Canadian Defence Academy– Canadian Forces Leadership Institute, 2003. *Duty with Honour*.
- Eriksson, M. 2007. *Ar det möjligt att utveckla en relevant militær professionsidentitet I Norge*. PACEM 10:1 2007
- Fuglestad, O.L. 1996. *Kunnskap i handling*. Norsk pedagogisk tidsskrift 2/96
- Hobson, R og Kristiansen, T. *Militærmakt, krig og historie*. IFS info nr 6 1995
- Moskos, C. 2000 *Armed Forces after the cold war*
- Thomsen, R. 2005. *Fremtidens militære utdanningsssystem*. Norsk Militært Tidsskrift nummer 3.

Foredrag

- Røksund, A. 2007. *Den militære profesjon*. utfordringer for høyere militær utdanning: Oslo: Oslo Militære Samfunn feb 2007
<http://www.oslomilsamfund.no/foredrag/2007/2007-02-12%20Innlegg%20duskujsjonsaften.html>

Intervjuer

- General Grandhagen Kjell, sjef Krigsskolen 1996 — 2000: 27/2-2007
- Brigader Holmenes Geir, sjef Krigsskolen 2000 — 2004: 8/3-2007
- Kontreadmiral Røksund Arne, sjef Forsvarets skolesenter: 16/2-2007

Vedlegg B til masteroppgave major Geir Rune Sandnes

Informasjonsskriv til masteroppgaven ved FSTS

1 Innledning

God dag bataljonssjef og takk for sist

I forbindelse med siste semester på Masterstudiet ved FSTS er jeg nå i gang med å skrive min hovedoppgave.

Vedlagt følger en formell godkjenning fra FSS som legitimerer min henvendelse.

Min oppgave fokuserer på relevansen av utdanningen ved Krigsskolen.

Problemstilling er som følger:

- Hvordan har Krigsskolens tilpasset seg et endret tjenestemønster med økt fokus på deltagelse i internasjonale operasjoner.
- Oppfattes utdanningen som relevant sett i forhold til tjenesten som troppssjef ved avdeling.”

2 Utvalg

Jeg ser på KS 1 kullene i perioden 1999 – 2005. I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre et intervju med offiserer som tjenestegjør i din avdeling.

For din avdeling er følgende offiserer valgt ut:

3 Gjennomføring

Det er ønskelig med gjennomføring i uke 5 og 6 og at intervjuet foregår ved din avdeling.

Intervjuet er planlagt å ta ca 1 time pr kandidat.

Håper dette lar seg gjennomføre, jeg tar kontakt pr telefon for å avtale detaljer.

4. Informasjon

Utvalgte kandidater blir kontaktet pr mail og telefon. Jeg kan kontaktes på telefon 930 41 256,

Fis Basis eller g-ru-san@online.no.

Vedlegg B 1. til masteroppgave major Geir Rune Sandnes

Arbeid med Masteroppgave for studenter ved FSS/FSTS

1 . Bakgrunn

Forsvarets skolesenter har et overordnet ansvar for kompetanseutvikling og for utdanningsvirksomheten i Forsvaret. Primærvirksomheten er høyere utdanning innenfor militære studier, forskning og utvikling (FoU) innenfor kjerneområdene *militærmakt*, *fellesoperasjoner* og *militær virksomhetsstyring*. I alle emner er det gjennomgående fokus på utøvelse av *militær ledelse*. FSS driver også formidling av kunnskap på disse feltene innenfor og utenfor Forsvaret. Ved siden av dette ivaretar FSS også annen virksomhet, deriblant FoU og undervisning innen virksomhetsstyring, ulike typer kursvirksomhet og støtte til opptak og seleksjon til Forsvarets skoler.

FSTS har siden august 2005 gitt videregående offisersutdanning i form av Stabs- og masterstudiet. Studentene i kull 1 ved Masterstudiet vil første semester 2007 skrive en *masteroppgave i militære studier*. Masterstudiet er Forsvarets høyeste profesjonsutdanning.

Mange av studentene skriver oppgaver som forutsetter tilgang til skriftlige og i en del tilfeller muntlige kilder i FMO og Forsvarsdepartementet.

FSS ønsker med dette skrevet å gi en kort innføring i studentenes arbeid med masteroppgaven som grunnlag for best mulig samarbeid med de avdelinger og institusjoner som vil bli kontaktet med tanke på tilgang til relevante kilder.

2 . Masteroppgave i militære studier

Masteroppgaven skrives i studiets fjerde og avsluttende semester, med innlevering 1. juni. Oppgaven har et omfang på 50–75 sider (17 000–25 000 ord), og gir 30 studiepoeng.

Formål med masteroppgaven er at studentene skal oppøve sin evne til å analysere militærmakt, fellesoperasjoner og virksomhetsstyring på en helhetlig og problematiserende måte på grunnlag av et komplekst tilfang av kilder og informasjon.

Det er en viktig målsetting for FSS at masteroppgavene vil fremstå som selvstendige bidrag til kunnskapsutviklingen i Forsvaret innen områdene fellesoperasjoner, militærmakt og militær virksomhetsstyring. Resultatene av arbeidene vil bli presentert i egne seminarer ved FSTS medio juni 07, hvor bidragene og relevante institusjoner og avdelinger i FMO vil bli invitert. Utvalgte arbeider vil bli publisert.

En forutsetning for at målsettingene med masteroppgavene skal nås, er at studentene støttes på best mulig måte ved Forsvarets institusjoner og gis tilgang til det kildemateriale og de data som masteroppgaven fordrer.

I enkelte tilfeller vil studentene ha behov for tilgang til graderte kilder. Masteroppgaver som inneholder referanser til slike kilder vil bli håndtert i henhold til gjeldende regelverk, og angjeldende avdeling/institusjon vil få forelagt oppgaven med tanke på manuskriptkontroll og eventuell avgradering. Til sensurering av slike oppgaver vil det bli benyttet sensorer som er sikkerhetsklarert.

3 . Konklusjon

FSS anmoder om at institusjoner og avdelinger i FMO støtter FSTS/Masterstudentenes arbeid med masteroppgaven etter beste evne.

RØKSUND ARNE
Kontreadmiral
Skolesjef FSS/ Direktør FHS

Vedlegg C til masteroppgave major Geir Rune Sandnes

Intervju og oppgave informasjon til respondentene

1. Innledning

For det første tusen takk for at dere stiller opp på dette arbeidet.

Dere er valgt ut som intervjuobjekter i en undersøkelse som skal danne grunnlag for min masteroppgave ved Forsvarets stabsskole.

2. Utvalgsriterier

Dere er en gruppe på ca 20 offiserer som alle har fått sin utdanning ved Krigsskolen i tidsrommet 1999-2005. I tillegg tilhører dere Kampvåpenet og har vært eller er i tjeneste som troppssjef.

Noen av dere har tjeneste både nasjonalt og internasjonalt i denne stillingen.

Det siste kriteriet for utvelgelsen er at dere tjenestegjør ved en av Hærens operative bataljoner for øyeblikket.

3. Kort beskrivelse av oppgaven:

Denne oppgaven inngår som arbeid ved FSTS 2 Master studiet. Oppgaven skal leveres 1/6-07.

Valgt problemstilling er som følger:

- Hvordan har Krigsskolens tilpasset seg et endret operasjonsmønster med økt fokus på deltagelse i internasjonale operasjoner.
- Hvordan oppfattes relevansen av utdanningen sett i forhold til troppssjefstjenesten.

4. Informasjon

Dere er alle kontaktet pr telefon, samt at jeg har fått godkjenning fra deres respektive bataljonssjefer for å gjennomføre disse intervjuene.

I tillegg informeres dere ved denne mail som har til hensikt å forberede dere mentalt på intervjuet.

5. Gjennomføring

Jeg vil i løpet av uke 5,6 og 7 besøke deres avdelinger å gjennomføre intervjuet. Jeg har satt opp et forslag til en tidsplan som vedlegges, basert på vår samtale, denne kan selvfølgelig justeres.

Jeg tar kontakt med den enkelte dagen i forveien for å avtale nærmere sted for selve intervjuet. I utgangspunktet ønsker jeg å stadfeste intervjuet med diktafon og ber dere ta stilling til dette.

Intervjuet vil være anonymt, i den grad at det som sies vil være mellom intervjupartene og min veileder. Navn vil ikke nyttes i oppgaven

Det vil refereres til respondent nr xx

6. Forberedelser

I dette notatet har jeg listet noen hovedpunkter som jeg vil komme inn på i løpet av intervjuet.

Utbytte av intervjuet vil være størst dersom dere tar dere litt tid til å lese gjennom dette og derigjennom fokusere litt på tiden som kadett..

Følgende hovedmomenter vil bli berørt

- VALG AV YRKESVEI,
Hvorfor yrkesoffiser?
- UTDANNINGEN VED KS
- INSTRUKTØRER OG LÆREKREFTER
Antall, kompetanse, erfaringsnivå
- VURDERING AV EGEN KOMPETANSE ETTER KS
Hva er du god på, hva er du mindre god på?
- UTFORDRINGER I TJENESTEN.
Er det momenter som har dukket opp hvor utdanningen din ikke strekker til, men andre erfaringer må benyttes til å løse oppdragene
- EVALUERING.
I hvilken grad ble dere benyttet og hørt som kadetter?
- FREDSTJENESTELOVEN

7. Kontakt

Jeg treffes på telefon 930 41 256, eller på Fis Basis eventuelt på mail g-ru-san@online.no
Vennligst gi meg en tilbakemelding på FIS Basis på mottak og et telefonnummer det er mulig å nå deg på

Geir Rune Sandnes
Forsvarets Stabsskole
Masterstudiet

Vedlegg D til masteroppgave major Geir Rune Sandnes

Presentasjon av intervjuer og opplegg

1. Personalialia intervjuer

Geir Rune Sandnes.

Infanteri bakgrunn med tjeneste fra nord Norge, sør-Norge og internasjonalt. Tjenesteerfaring som troppssjef, kompanisjef, seksjonssjef ved regional, nasjonal og internasjonal høyere stab. Nå elev ved Forsvarets stabsskole Masterstudiet.

2. Hensikt

Hensikten med dette intervjuet er å innhente informasjon om hvordan kadetter etter en viss tid i tjeneste ser tilbake på tiden ved Krigsskolen. Dette tilbakeblikk skal knytte erfaringer opp mot relevansen av den utdanning du har fått.

3. Metode

Intervjuet inngår som en vesentlig del av den Master/hovedoppgaven som skrives fjerde semester ved Forsvarets stabsskole, masterstudiet. Oppgaven skal leveres 1/6 og vi som er elever ved skolen jobber med dette på heltid hele dette halvåret.

Disse intervjuene danner grunnlag for min oppgave hvor jeg ser på hvordan erfaring og relevans kobles til utdanningen ved KS. Jeg vil benytte de opplysningene jeg håper å få frem til å anskueliggjøre i hvilken grad KS har tilpasset seg et endret operasjonsmønster og om troppssjefen er tilstrekkelig forberedt gjennom utdanning til den tjenesten han/henne møter etter uteksaminering.

4. Intervjuet

Det er plukket ut 17-20 tidligere kadetter. Alle har vært elever i tidsrommet 1999-2005. Dere tilhører alle enten infanteri, kavaleri eller ingeniør våpenet og dere tjenestegjør ved enten Garnisonen i Sør Varanger, Infanteri bataljon nummer 2. Panserbataljonen. Ingeniørbataljonen, Telemark bataljon eller Hans Majestet Kongens Garde.

Intervjuene vil bli tatt opp på bånd og deretter strukturert gjennom et referat. Anonymitet vil bli ivaretatt gjennom at navn ikke vil bli gjengitt i oppgaven eller på annen måte offentliggjort.

Har du spørsmål til meg om min bakgrunn, hensikt med intervjuet eller andre spørsmål før vi setter i gang

Mvh

Geir Sandnes

Telefon 930 41 256

Vedlegg E til masteroppgave major Geir Rune Sandnes

Respondentoversikt

Tabellen forklares slik. I den første kolonnen er respondenten gitt et referansenummer som skjuler identiteten. Den andre kolonnen beskriver respondentens tid som troppssjef og antall avdelinger vedkommende har tjenestegjort. Tredje kolonne viser kull tilhørighet. Fjerde kolonne beskriver våpenart respondenten tilhører. Femte kolonne forklarer om vedkommende har tjeneste internasjonalt og i tilfelle antall måneder og ulike teater eller områder. Eksempelvis betegnes Balkan som et teater. Siste kolonne beskriver respondentens avdeling ved intervjuet.

Nr	Troppssjef/avd. etter KS	Krigsskolekull	Våpenart	Internasjonal tjeneste/Måneder/Teater	Avdeling
1	2 år, 5 mnd/1	99-01	Infanteri	Nei	HMKG
2	4 år, 1 mnd/1	99-01	Infanteri	Nei	HMKG
3	3 år, 5mnd/5	00-02	Ingeniør	Ja/30/3	TMBN
4	1 år, 6 mnd/3	01-03	Kavaleri	Ja/13/1	TMBN
5	3 år, 3 mnd/4	00-02	Kavaleri	Nei	TMBN
6	3 år, 3 mnd/4	99-01	Kavaleri	Ja/13/2	TMBN
7	2 år, 8 mnd/3	99-01	Kavaleri	Ja/8/1	PBN
8	3 år/2	00-02	Kavaleri	Ja/6/1	PBN
9	2 år, 5mnd/3	01-03	Kavaleri	Ja/8,5/1	PBN
10	1 år, 1 mnd/2	02-04	Kavaleri	Nei	PBN
11	3 år, 2 mnd/2	01-03	Infanteri	Nei	BN2
12	3 år, 2 mnd/2	01-03	Infanteri	Ja/14/1	BN2
13	3 år, 3 mnd/2	02-04	Infanteri	Ja/16/1	HMKG
14	1 år, 1 mnd/2	02-04	Kavaleri	Nei	HMKG
15	6 mnd/1	03-05	Infanteri	Nei	GSV
16	1 1/2 år/3	03-05	Kavaleri	Ja/20/2	TMBN
17	2 år, 4 mnd/1	03-05	Infanteri	Nei	HMKG

Vedlegg F til masteroppgave major Geir Rune Sandnes

Intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet som et resultat av dokumentstudie og samtaler med en rekke personer med tilknytning til KS spesielt og utdanning generelt. Den er delt inn i ni områder som beskrives innledningsvis. Selve intervjuguiden presenteres til slutt i dette vedlegget

1. Valg av yrkesvei

Denne delen av intervjuet er ikke direkte relevant for oppgaven, men ble tatt med for å starte samtalen med et ufarlig tema. Denne innledende fasen viste seg å være svært nyttig, da mange gode opplysninger kom frem allerede i denne innledende fasen av intervjuet. Det ble også tatt opp hvilke utfordringer som disse offiserene så for seg i offisersyrket. Avslutningsvis ble den enkelte respondent anmodet om å gi en beskrivelse av eget trivselsnivå. Hensikten var her å se om respondentens trivsel kunne ha noen innvirkning på de påfølgende spørsmålene.

2. Utdanningen ved Krigsskolen

I studiehåndbøkene har Krigsskolen beskrevet målsettingen med utdanningen. I hvilken grad skolen nådde denne målsettingen ble intervjuobjektene utfordret på. Hensikten var å avdekke om deres opplevelse av utdanningen var i samsvar med den målsetting skolen hadde.

Problemstillingen dreier seg om hvordan Krigsskolen har tilpasset seg et nytt operasjonsmønster. Ble utdanningen ansett som relevant og tidsriktig i forhold til de erfaringer intervjuobjektene hadde tilegnet seg etter skolen. For å finne svar på dette ble følgende tema diskutert: offiserens utvidete oppgaver, Krigsskolen som profesjonsutdanning, ledelsesutdanning, akademisering og forholdene mellom sivile og militære fag.

3. Instruktører og lærerkrefter

I denne delen har det vært forsøkt å få en beskrivelse av kompetanse og erfaring på instruktørkorpsset ved skolen. Hensikten har vært å avdekke om skolens instruktører og lærerkrefter hadde den nødvendige kompetanse til å formidle tidsriktig kompetanse som grunnlag for det nye operasjonsmønsteret. Videre har det vært stilt spørsmål om skolens instruktører egnet seg som rollemodeller for kadettene. Hadde skolen et instruktørkorps som gjennom sin erfaring og væremåte kunne gi kadettene et grunnlag for å debattere offisersrollen på godt og vondt. Et annet interessant tema var hvordan kadettene kompetanse ble utnyttet av skolen.

4. Vurdering av egen kompetanse etter KS.

I denne delen har det vært forsøkt å avdekke hvordan intervjuobjektet har oppfattet sin egen faglige dyktighet etter skolen. Ikke bare innfor teoretiske og praktiske fag, men også gjennom den personlig utvikling som Krigsskolen prioriterer. På hvilken måte har Krigsskolen bidratt til utvikling hos den enkelte.

5. utfordringer i tjenesten

Gir utdanningen et godt nok grunnlag for å takle de dagligdagse utfordringer som tjeneste ved avdeling fordrer. Har kadettene fått et bredt nok grunnlag for å takle slike oppgaver. Denne delen av intervjuet gir en vis pekepinn på relevansen av den utdanning som Krigsskolen gir, noe som er et av to hovedspørsmålene i problemstillingen for oppgaven.

6. Evaluering av skolen

Intervjuet har konsentrert seg om hvordan kadettene har vært involvert i evaluering i skoleperioden, men også forsøkt å avdekke om skolen benytter tidligere elever med tjenesteerfaring som kilde ved evaluering.

7. Fredstjenesteloven

Denne loven er på mange måter en dokumentasjon på at Forsvaret endret sitt operasjonsmønster. Hvordan har skolen arbeidet for å informere, bevisstgjøre og motivere kadettene for denne ordningen? Samtidig har det også vært interessant å finne ut hvor opptatt kadettene har vært av denne endring i tjenesteforholdene

8. Problemstilling.

I det siste spørsmålet har jeg anmodet intervjuobjektene om å besvare mine to hovedspørsmål i problemstillingen og ta stilling til disse gjennom å besvare et rangordnet spørsmål.

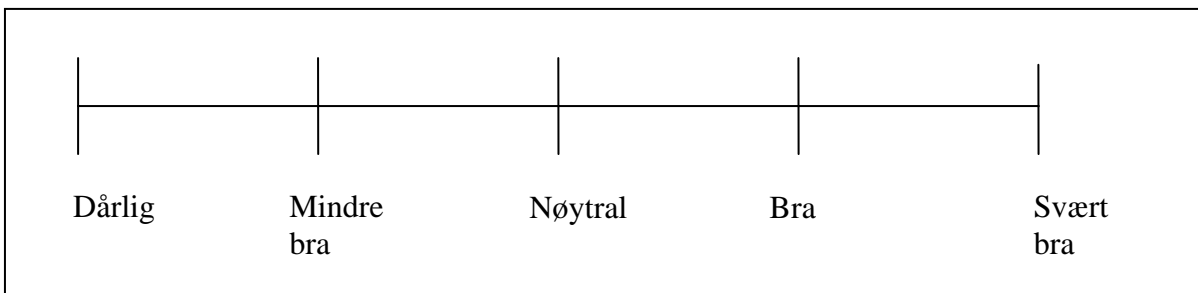
INTERVJUGUIDE

1. Personalia

DATO	
NAVN	
ALDER	
SIVIL STATUS	
KS KULL	
VÅPENART	
TJENESTEERFARING E. KS	
INTERNASJONAL ERFARING	
SIVIL KOMPETANSE	

2. Valg av yrkesvei

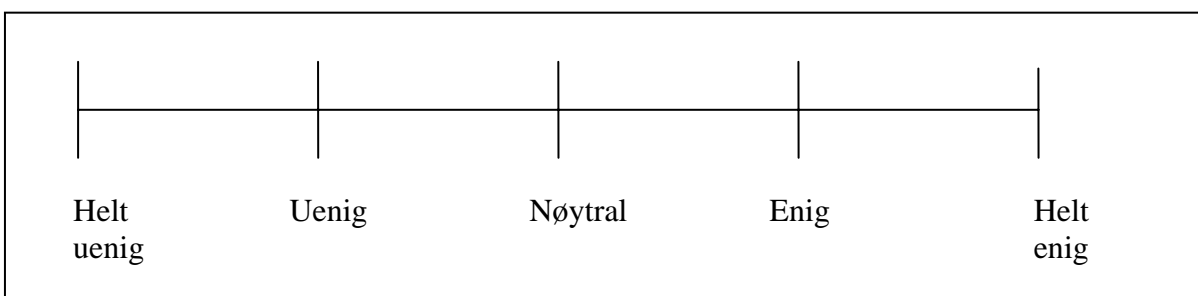
- a) Kan du kort beskrive hvorfor du valgte offisersyrket?
- b) Ser du på ditt yrkesvalg som en livslang karriere eller begynnelsen på noe annet
- c) Hvilke fremtidige utfordringer anser du som de viktigste for deg som offiser, 3 momenter
- d) Hvilke goder/fordeler ser du med det å være yrkesoffiser, 3 momenter. Hvorfor er du fortsatt i grønn uniform.
- e) Hvor ligger ditt trivselsnivå pr i dag



3. Utdanningen ved KS

- a) Krigsskolen sier i sin målsetting i studiehåndboken at offiseren etter fullføring skal ha kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å tjenestegjøre innen tropps og kompanirammen i fred, krise og krig.

I hvilken grad er du enig i oppnåelsen av denne målsettingen for ditt vedkommende?



- b) Rollen som yrkesoffiser er i stadig endring. Oppgavene blir flere og mer kompliserte enn tidligere. I tillegg til de rent militære oppgavene stilles man ofte overfor både politi-, diplomatiske og hjelpearbeidsoppgaver. Du har vært elev i en periode hvor denne endringen på mange måter akselererte.. Hvordan synes du skolen tilpasset seg til dette?
- c) Offisersyrket betegnes som en profesjon. Profesjonsutdanningen hviler på en teoretisk plattform. Kritikere mener at offiserene er på vei til å miste sin krigerske karakter og bli mer og mer lik andre statstjenestemenn eller ledere ansatt i det private næringslivet. Hva er din oppfatning av dette?
- d) Hvordan mener du KS ivaretar balansen mellom militære og sivile fag i utdanning? Er det en balanse?
- e) Utdanningen ved KS har gjennom 90 tallet gradvis tilnærmet seg en større grad av akademisering som foreløpig kulminerte med etableringen av bachelor utdanningen fra 2005. Hvordan påvirket denne gradvise innføringen din periode som kadett?
- f) Hva er etter din mening styrker og svakheter med akademisering av utdanningen ved KS
- g) Hvilket/hvilke fag ble etter din vurdering mest og minst vektlagt på KS?
- h) Hvilke fag/emner savnet du?

- i) Kultur og etikk er fagområder som erfaringsmessig har stor betydning for hvordan befall og mannskaper løser sine oppgaver, spesielt i internasjonale operasjoner, men også nasjonalt. Hvordan var denne utdanningen tilrettelagt på KS?
- j) I løpet av din tid på KS, økte antallet grenaderer /vervede betraktelig i Hærens avdelinger. En endring i retning av en større profesjonalisering hvor også etter hvert avdelingsbefalsordningen ble etablert. Hvordan tok man innover seg dette i utdanningen? Ble disse endringene vektlagt spesielt i eksempelvis lederskapsutdanningen. Er det forskjell på å lede profesjonelle soldater og vernepliktige soldater?
- k) Med utgangspunkt i Studiehåndboken kan det virke som om KS i liten grad involverte sin utdanning i den aktivitet som Hærens øvrige avdelinger gjennomførte.. Er denne oppfatningen riktig?
- l) Opplevde du tilværelsen på KS som en trygg læringsarena, hvor prøving/feiling og veiledning var tilrettelagt.

4. Instruktører og lærekrefter

- a) Hvordan er din vurdering av kompetansen til de militære og sivile lærekrefter ved skolen?
- b) Var antallet instruktører/lærere/veiledere tilstrekkelig sett i forhold til oppfølging og veiledning av dere kadetter
- c) KS vektlegger å utvikle kadettens evne til situasjonsbetinget lederskap. Et av vilkårene for dette er instruktørens egne forutsetninger og bakgrunn. Hva var din oppfatning av erfaringsnivået på de militære instruktørene?
 - o Tidligere kompanisjefer
 - o Annen ledererfaring
 - o Internasjonal tjeneste
- d) Kompetanse går fort ut på dato. Hva er din oppfatning av skolens evne til å vedlikeholde og fornye den nødvendige kompetansen på sitt instruktørkorps.
- e) Lederskap/lederutvikling var og er en vesentlig del av utdannelsen. I hvilken grad mener du at offiserene ved skolen fremstod som rollemodeller i så måte?
 - o Kjerneverdiene Respekt – Ansvar - Mot
 - o Lederstil, evnen til variasjon
 - o Mellommenneskelige prosesser i avdeling
 - o Yrkesetikk – respekt for menneskeverdet og lojalitet mot folkeretten
 - o Evnen til å skape det faglige og holdningsmessige grunnlaget
 - o Ta ansvar og det å stå til ansvar – oppdragsledelse

- o Situasjonsbetinget ledelse
- f) Hvordan ble kadettene involvert i utdanningen?

5. Vurdering av din egen kompetanse etter KS

- a) Hvordan oppfattet du selv din egen kompetanse og ferdighetsnivå etter uteksaminering fra KS?
- Hva anser du å være dine faglige sterke og svake sider relatert til utdanningen?
 - På hvilken måte har KS endret deg som offiser, momenter
- b) Hvordan oppfattes en kadetts kompetanse og ferdighetsnivå i det han møter ved avdeling. Hva er din erfaring og hvordan ser du selv på de nyankomne i dag?
- c) Hvor i FMO/Hæren mener du at den kompetanse man innehar ved uteksaminering passer best.
- d) Hæren mangler en egen utdanningsinstallasjon for forvaltningstjeneste, noe som eksisterer i Sjø- og Luftforsvaret. Med bakgrunn i den forvaltningsutdanningen du gjennomgikk, i hvilken grad anså du deg i stand til å bekle en forvaltningsstilling direkte etter utdanning
- e) Dersom du nå skulle starte på en 1-2-årig etterutdanning, hvilke områder ville du ønske å lære mer om/fordype deg i.

6. utfordringer i tjenesten

- a) Hva er etter din vurdering de største utfordringene en uteksaminert KS kadett står overfor i tjenesten.
- b) Har du gjennom din tjeneste erfart klare mangler i det undervisningstilbudet som KS hadde, i tilfelle kan du nevne dette.
- c) Hvilket/hvilke fagområder har du hatt mest nytte av i din tjeneste etter KS
- d) Hvilket/hvilke fagområder har du hatt minst nytte av i din tjeneste etter KS
- e) Hvor bør KS etter din vurdering konsentrere sin utdanning? Tre fagfelt.

7. Evaluering

- a) Hvordan var du som kadett involvert i evaluering av utdanning i løpet av tiden som kadett?
- b) Er du i ettertid anmodet å bidra i slikt evalueringsarbeide?

8. Fredstjenesteloven

- a) Du er blant de kadettene som gjennom å takke ja til skoleplass også måtte akseptere Fredstjenestelovens betingelser. Hvordan har dette påvirket deg?

- b) I hvilken grad bidro KS med informasjon, motivasjon og bevisstgjøring av hva Fredstjenesteloven ville innebære for en offisers tjeneste i Hæren.

9. Problemstilling i min oppgave

- a) Hvordan har Krigsskolens tilpasset seg et endret tjenestemønster med økt fokus på deltagelse i internasjonale operasjoner?

a					

	Dårlig	Mindre bra	Bra	Meget bra	Særdeles

- b) Hvordan oppfattes relevansen av utdanningen sett i forhold til troppssjefstjenesten

Relevans					

	Dårlig	Mindre bra	Bra	Meget bra	Særdeles

Vedlegg G til masteroppgave major Geir Rune Sandnes

Undervisningsplan

Her følger en oversikt som beskriver kullene 99-01 og 03-05. Semestertimene er slått sammen slik at det er to års undervisning som blir vist med antall timer totalt innenfor hvert fag og emne. Oversikten gir bare et bilde av hva studiehandbøkene presenterer og er ingen garanti for om den reelle undervisningen stemmer overens. Men med tanke på at studiehandboken på mange måter er å betrakte som en kontrakt mellom skolen og kadetten er sannsynligheten stor for at dette stemmer relativt bra.

Undervisningsplan KS 1	Kull		Time differanse	Kommentar
	1999-2001	2003-2005		
Militære Studier				
a. Taktikk og operasjoner	310	300	-10	
b. Øvelser/praktiske perioder	596	692	+96	
c. Studiebesøk/kurs	176		-176	
d. Militær- Krigshistorie	86			
d. Militær - og sikkerhetspolitisk historie, Norsk sikkerhetspolitikk		80	-6	Nytt navn på faget
e. Militærteknologi	44	84	+40	
f. Miljøvern	18	0	-18	
g. Forsvarets organisasjon	24	24	0	
h. Skyte og våpentjeneste Krigsskolemesterskap	160	152	-8	
i. Fysisk fostring/Treningslære Krigsskolemesterskap	242	304	-62	
j. Forvaltning	164		-56	Forvaltning og logistikk har mange felles små fag. Sees derfor i sammenheng
o Krigens folkerett/Militær rett	24	12	-12	
o Kontor og stabstjeneste	22		-22	
j. Logistikk		220		
Ledelse, Organisasjon og utdanning				
a. Pedagogikk og ledelsespsykologi	160			Utdanning og ledelse sammenlignes med ped/led
a. Utdanning og ledelse		164	-4	
b. Fordypningsoppgave	38	28	-10	
c. Etikk	32	40	+8	

Internasjonale studier				
a. Engelsk	250	236	-14	
b. Norsk sikkerhetspolitikk	40	60	+20	
Skoleavdeling				
Faste aktiviteter	290	210	-80	
Lederutviklingssamlinger	200	160	-40	
Studietid	296	256	-30	
Sluttet orden	32	28	-4	
Innrykk/Avslutning	46	36	-10	
Troppssjefsseminar		26	+26	
Planavdeling				
Eksamen	48	78	+30	
Studietid til eksamen		64	+64	
Reservetid		58	+58	
Fagkurs i regi våpenskolene	160	120 ²⁷	-40	Kurset i 03-05 gjennomført i regi av Hærens styrker. (HSTY) I 99-01 ble dette gjennomført av våpenskolene. Kurset i 03-05 hadde større preg av OJT ²⁸
Troppssjefskurs		160 ²⁹	+160	Regi HSTY

Gjennom den skjematiske fremstillingen i tabell 1 har jeg identifisert hvordan timeantallet i ulike fag har endret seg i perioden fra 1999-2005. Resultatet er noe nyansert da det kan ha vært store endringer for de mellomliggende kullene som ikke er presentert her. Resultatet gir allikevel en pekepinn på hvilken retning og utvikling de ulike timeantallet har hatt. Jeg har foretatt et utvalg av disse fagene med bakgrunn i deres relevans for min oppgave. Alle fagene vil derfor ikke bli kommentert.

²⁷ Gjennomført tredje semester

²⁸ OJT, On the Job Training. Tjeneste i avdeling under veiledning av mer erfarent befal.

²⁹ Gjennomført fjerde semester