



Krigsskolens lederutvikling

Krigsskolens utøvelse av lederutvikling – Er den i samsvar med teori for lederutvikling?

Mats Okkenhaug Dahl

Bachelor i militære studier, ledelse og landmakt

Emne fordypning

Krigsskolen

2018

Blank med hensikt

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Presentasjon av problemstilling.....	2
1.3	Avgrensning	2
1.4	Disposisjon	2
2	Metode	4
2.1	Metodevalg.....	4
2.2	Utvelgelsesprosessen	5
2.3	Kildevalg	6
2.4	Metode- og kildekritikk	7
2.5	Min forforståelse.....	8
3	Teori.....	10
3.1	Lederutvikling	10
3.1.1	Utfordring.....	13
3.1.2	Vurdering.....	14
3.1.3	Støtte	16
4	Drøfting.....	18
4.1	Krigsskolens lederutvikling.....	18
4.2	Utfordring.....	19
4.3	Vurdering	23
4.4	Støtte	27
5	Konklusjon	30
6	Litteraturliste	31

Vedlegg

Vedlegg A: Intervjuguide

Blank med hensikt

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Den militære profesjonen er alene om at dens medlemmer kan beordres til å risikere eget og andres liv, i tillegg til å ta liv (Forsvarsstaben, 2007, s. 161). Profesjonen bærer et tungt ansvar som samfunnets ytterste maktmiddel, noe som stiller krav til lederne som skal forvalte dette ansvaret. Krigsskolen er selve fundamentet i profesjonsutdanningen i Hæren (Krigsskolen, 2015, s. 5). Således har Krigsskolen et stort ansvar overfor samfunnet når det gjelder utviklingen av fremtidens ledere.

Krigsskolens visjon er «Offiserer for fremtiden», hvor formålet er å levere lederutvikling på sitt beste (Krigsskolen, 2015, s. 11). I tillegg hevder Krigsskolen selv å være best på lederutvikling i det norske høyskolesystemet (Krigsskolen, 2015, s. 5). En av de overordnede hovedmålsettingene til Krigsskolen er at Krigsskolen skal være den ledende akkrediterte høyskole på lederutdanning på høyskolenivå. Videre, skal utdanningen baseres på anerkjent forskning (Krigsskolen, 2015, s. 11). Disse utsagnene viser et høyt ambisjonsnivå, men det stiller også strenge krav til utdanningen som gjennomføres.

Denne oppgaven skal undersøke om Krigsskolens utdanning legger til rette for best mulig lederutvikling i praksis. Min motivasjon for å undersøke dette er at jeg ønsker å identifisere i hvilken grad skolen faktisk tilrettelegger utdanningen for å nå sitt ambisjonsnivå. Dette er relevant ettersom Krigsskolen utdanner fremtidens offiserer, som skal forvalte samfunnsansvaret på best mulig måte.

Gjennom denne studien vil jeg undersøke om utøvelsen av *Krigsskolens konsept for offisersutvikling* (KOU), er i tråd med hva teori sier om lederutvikling. KOU er den profesjonsrettede lederutviklingen på Krigsskolen (Boe et al., 2015, s. 6). Krigsskolens dokumenter er utformet og bygger i stor grad på teori for lederutvikling. Jeg vil *ikke* gjøre en analyse av Krigsskolens dokumenter, men undersøke hvordan praksisen er forankret i teorien ved å se på gjennomføringen av Krigsskolens lederutvikling. Dette kan være av interesse for både nåværende og kommende kadetter, Krigsskolen selv og andre tilknyttet profesjonen som er opptatt av lederutvikling.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Oppgavens hensikt er å undersøke om Krigsskolens metode for lederutvikling fungerer i praksis. Jeg vil redegjøre for teori om lederutvikling og undersøke i hvilken grad teorien blir utført i praksis ved Krigsskolen. På bakgrunn av dette er følgende problemstilling valgt:

Krigsskolens utøvelse av lederutvikling - Er den i samsvar med teori for lederutvikling?

1.3 Avgrensning

Lederutvikling er relevant for alle personer og organisasjoner som bedriver ledelse. Fagfeltet er derfor svært omfattende, og jeg har sett det nødvendig å avgrense oppgaven til å omhandle lederutvikling på et overordnet nivå og vil ikke se på konkrete metoder og lederutviklingsverktøy.

Oppgaven ikke ta for seg tidligere studiehåndbøker, emneplaner eller konsepter.

Oppgaven vil avgrenses til gjeldende dokumenter for lederutvikling som er styrende for eldste kull på Krigsskolen.

1.4 Disposisjon

Overordnet er teksten delt inn i ulike kapitler med underkapitler og avsnitt. Dette for å gjøre det enklere å følge den logiske sammenhengen mellom oppgavens ulike deler. Hvert kapittel starter med en kort innledning for å skape likhet og struktur i teksten. Inneværende kapittel har til hensikt å gi leseren et innblikk i tematikken og hvorfor problemstillingen er valgt.

Metodekapittelet vil gi leseren innblikk i fremgangsmåten som har blitt nyttet, valgene som er tatt og begrunnelsene for disse. Videre vil kapittelet ta for seg kildene som er valgt og belyse mulige kritikkverdige forhold med tanke på metode- og kildevalgene.

Teorikapittelet vil presentere oppgavens teoretiske grunnlag og omfatter teori knyttet til lederutvikling. Videre nyanseres denne teorien med relevant teori for å i større grad kunne besvare problemstillingen. Dette kapittelet vil fungere som en premissleverandør for påfølgende kapittel.

I drøftingen vil selve problemstillingen bli diskutert ved å se i hvilken grad teori for lederutvikling er forankret i utførelsen av lederutvikling ved Krigsskolen. Her vil teorien bli sett opp imot funn fra intervjuer i studien. Drøftingen vil igjen legge til rette for å besvare problemstillingen i det avsluttende kapittelet; konklusjonen. I dette kapittelet vil funnene i drøftingen sammenfattes og oppsummeres kort, samt presentere studiens konklusjon.

2 Metode

Dette kapittelet har til hensikt å beskrive hvordan jeg har gått frem for å besvare problemstillingen. Dette bidrar til å øke oppgavens troverdighet. For å oppnå hensikten vil jeg her redegjøre for de metodiske valgene jeg har tatt og begrunne disse. Jeg vil også redegjøre for valg av kilder og kildekritikk knyttet til disse. Ved å være transparent rundt dette vil det bidra til å styrke oppgavens reliabilitet og validitet.

2.1 Metodevalg

Denne oppgaven omhandler Krigsskolens lederutvikling, noe som faller naturlig inn under en samfunnsvitenskapelig tilnærming. Samfunnsvitenskapelig metode omhandler hvordan vi skal gå frem for å skaffe informasjon om den sosiale virkelighet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 25). I samfunnsvitenskapelig metode er det vanlig å skille mellom kvalitative og kvantitative metoder. Ettersom de kvalitative metodene tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste, faller denne tilnærmingen naturlig for denne oppgaven, da jeg er ute etter en dypere forståelse av tematikken, fremfor data i form av målbare enheter (Dalland, 2013, s. 112).

Forskningsdesignet som er valg for oppgaven er casesdesign, ettersom oppmerksomheten i oppgaven er avgrenset til ett område som studeres inngående (Johannessen et al., 2016, s. 80). Oppgaven omhandler lederutvikling på Krigsskolen, derfor undersøker oppgaven en enkelt case (lederutvikling) med en analyseenhet (Krigsskolen), uten å vurdere det opp mot alternative lederutviklingsprogrammer. På bakgrunn av dette baseres oppgaven på en enkeltcasestudie og omhandler informasjon om en begrenset enhet innenfor en begrenset kontekst (Johannessen et al., 2016, s. 206).

Valget av casestudie som forskningsdesign betyr ikke at man er bundet til kun én metode, men kan gjennomføres ved å kombinere forskjellige metoder (Johannessen et al., 2016, s. 81). Oppgaven baseres i stor grad dokumentstudier innen lederutvikling. I tillegg har oppgaven blitt kombinert med intervju. Dette ble valgt fordi menneskers erfaringer og oppfatninger kommer best fram når informanten kan være med å bestemme hva som tas opp (Johannessen et al., 2016, s. 145). Videre vil et én-til-én-intervju gi fyldige og detaljerte beskrivelser av informantens forståelse, oppfatninger og meninger om temaet (Johannessen et al., 2016, s. 146).

I praksis har dette blitt gjennomført ved semistrukturerte intervjuer. Dette fordi jeg ønsket å gjennomføre intervjuer basert på en intervjuguide med noen faste spørsmål og tematikker i stedet for faste standardiserte spørsmål, for å skape en større fleksibilitet i intervjuene. Ved å la spørsmål, temaer og rekkefølge variere vil man kunne bevege seg frem og tilbake i intervjuet, slik at man sikrer at informantene forstår det det blir spurt om, og kvalitetssikre dataene underveis. På denne måten kan forskeren få mer utfyllende svar og en dypere forståelse enn ved strukturerte intervjuer med faste svaralternativ. I tillegg bidrar det til å skape en mer naturlig flyt i intervjuene (Johannessen et al., 2016, s. 149).

Intervjuene ble tatt opp med båndopptaker i tillegg til notater underveis. I etterkant av hvert intervju ble det produsert en oppsummering som intervjuobjektene måtte lese og godkjenne før de kunne bli tatt i bruk. Oppsummeringene ble til slutt fortolket og sammenliknet opp imot hverandre. Dette for å få tak i meninger som ikke ligger opp i dagen (Johannessen et al., 2016, s. 162).

2.2 Utvelgelsesprosessen

Ved kvalitative metoder er det ønskelig å komme i kontakt med personer som er i målgruppen vi er interesserte i å vite noe om (Johannessen et al., 2016, s. 113). Det er viktig å være bevisst hvem man ønsker å intervjuer, dersom svarene skal være relevante for temaet og problemstillingen. Etersom oppgaven omhandler lederutvikling på Krigsskolen, faller det naturlig at utvalget må baseres på personer med tilknytning til Krigsskolen. I første omgang kan man grovt skille mellom to grupper; ansatte og kadetter. Ikke alle ansatte har et forhold til, eller jobber med lederutvikling ved skolen. Ansatte som har en tilknytning til temaet ville derfor vært aktuelt. Videre, kan det hende at disse personene vil formidle informasjon om temaet basert på skolens overordnede retningslinjer og konsept, bevisst eller ubevisst. Dette kan føre til at man kanskje ikke vil få det reelle bildet av hvordan lederutviklingen faktisk fungerer i praksis.

På bakgrunn av dette ble kadetter valgt som utgangspunkt. Utvalget begrenses videre til eldste kull som har best forutsetninger for tematikken. Etersom undertegnede også er kadett ved eldste kull, er det viktig å ikke la egne preferanser eller bias påvirke videre utvelgelse. For å unngå dette har kullsjefen plukket ut aktuelle kandidater som er egnede til å besvare tematikken. I tillegg har kullsjefen lagt til grunn andre kriterier som variasjon

i kjønn, varierende sivil og militær bakgrunn, varierende alder og om de har gått «tradisjonell»¹ eller Krigsskolen gjennomgående-bakgrunn².

Rekrutteringen av intervjuobjektene ble gjennomført ved direkte kontakt. Denne metoden ga muligheten til å gi intervjuobjektene en god forståelse av hensikten med intervjuene, i tillegg til at jeg kunne bekrefte eller avkrefte eventuelle spørsmål informantene hadde (Johannessen et al., 2016, s. 124). Utfordringen med denne metoden for rekruttering er at kjemi og relasjon kan påvirke informantenes innstilling. Dette er noe jeg har vært bevisst.

Det er ingen øvre eller nedre grense for antall intervjuer eller observasjoner som bør gjennomføres. Dersom man har begrenset tid, kan antallet begrenses. I tillegg er det viktigere å skaffe et relevant utvalg av informanter, enn å skaffe mange (Johannessen et al., 2016, s. 114). Grunnet begrenset tid til bacheloroppgaven på Krigsskolen har jeg i denne studien gjennomført totalt fem intervjuer.

2.3 Kildevalg

Oppgavens troverdighet og faglighet er avhengig av at kildegrunnet er godt beskrevet og begrunnet (Dalland, 2013, s. 67). For å forklare lederutvikling baserer hovedtyngden av teorien seg på *The Center for Creative Leadership* (CCL). CCL er et forskningscenter bestående av forskere som tidligere har publisert høyt anerkjente artikler innenfor tematikken. Boken *Handbook of Leadership Development* er valgt fordi den er sammenfattet av forskere på ledelse og lederutvikling, i tillegg til at den redegjør godt for tematikken. Utgiveren av boken har godkjent nivå 1 per 2018 i register over vitenskapelige publiseringskanaler.

Jeg har i tillegg benyttet meg av David V. Day's artikkel *Leadership Development: A review In Context*. David V. Day er en anerkjent forsker som har skrevet flere bøker og artikler om lederutvikling. Artikkelen er publisert i det anerkjente ledelsestidsskriftet *Leadership Quarterly*, som har godkjent nivå 2 i registeret.

¹ Tradisjonell Krigsskolebakgrunn forstås som personer som har gjennomført befalsskole og plikttjeneste før man har startet på Krigsskolen.

² Krigsskolen gjennomgående bakgrunn er de personer som har søkt Krigsskolen uten å ha gjennomført befalsskole først. Dette innebærer at de gjennomfører befalsutdanning ved Hærens befalsskole (Underlagt Krigsskolen), før de deretter starter på Krigsskolen etter ett års utdanning. Plikttjenesten avtjenes etter uteksaminering fra Krigsskolen.

For å redegjøre for Krigsskolens lederutviklingskonsept har jeg vært nødt til å forholde meg til Krigsskolens styrende dokumenter. Dette vil omfatte Krigsskolens konsept for offisersutvikling, Krigsskolens studiehåndbok og emneplanen for faget lederutvikling. Disse er ikke av like høy akademisk standard, men er uproblematisk ettersom de ikke vil bli brukt som teori for å beskrive lederutvikling, men til å redegjøre for hvordan Krigsskolen konseptuelt ser på lederutvikling. Videre er dokumentene pålitelige da Krigsskolen er en anerkjent institusjon som etterlever krav som stilles til høyskoler.

2.4 Metode- og kildekritikk

Ved å velge kvalitativ metode innebærer dette en fortolkning av informasjonen man innhenter. Dette stiller store krav til åpenhet rundt arbeidet og objektivitet i analysejobben. Dette er noe jeg har vært bevisst gjennom hele studien. På grunn av at datagrunnlaget i studien må fortolkes for å finne sammenhenger og mening, kan dette føre til at oppgaven blir mindre konkret enn hva den ville vært ved å undersøke tematikken kvantitativt. Videre tar oppgaven for seg et komplekst tema som ikke kan måles direkte eller studeres isolert. For å få frem det menneskelige aspektet, forstå tanker og meninger, er metodevalget riktig ettersom kvalitativ metode egner seg godt når man undersøker fenomener som vi ikke kjenner godt og når det er fenomener vi ønsker å forstå fyldigere (Johannessen et al., 2016, s. 28).

Intervjuene som ble gjennomført var nødvendige for å besvare problemstillingen. Dette fordi det er den eneste måten å undersøke hvordan lederutvikling faktisk utføres og fungerer i praksis. Intervjuobjektene ga førstehåndsupplysninger som er å betrakte som svært pålitelige kilder. På tross av dette er det viktig å understreke at jeg ikke kan utelukke at min personlige relasjon til informantene, vil ha påvirket deres besvarelser. I tillegg kan jeg ikke utelukke at den enkelte informant kan ha en egeninteresse i å fremstille Krigsskolens lederutvikling på en bestemt måte. Ved å være klar over dette og ha en sunn kritisk innstilling, i tillegg til at intervjuene ble oppsummert og sammenliknet, kunne jeg finne eventuelle avvik som kunne påvirket oppgaven.

En annen svakhet ved intervjuene er selve utvalget. At det bare baseres på ett kulls betraktninger er en svakhet i seg selv da kullet som helhet kan ha opplevelser eller forforståelser som avviker fra andre kull. Allikevel har jeg valgt eldste kull ettersom det er den målgruppen som har best forutsetninger for å besvare tematikken. Jeg anser

informantenes svar som valide og det er rimelig å anta at de svarer redelig ettersom det vil være utslagsgivende for oppgavens besvarelse.

Ettersom intervjuene ble gjennomført som semistrukturerte, var jeg klar over at både strukturen og flyten i intervjuene ville variere. Videre ville også enkelte informanter kunne belyse enkelte undertemaer mer enn de andre, og motsatt. Svakheten med dette er at datagrunnlaget er vanskelig å sammenlikne, da man ikke har en fast mal å ta utgangspunkt i. Observasjonene fra intervjuene og de sammenhengene som er funnet, baseres på min egen tolkning og forståelse. Videre ble intervjuene oppsummert og godkjent av den enkelte informant. Fordelen med delvis strukturerte intervjuer er at intervjuobjektene kunne bestemme retningen, og på den måten gjorde det det mulig å få frem poenger og momenter som ellers ikke ville blitt belyst.

Som nevnt er det viktig å være kritisk og nøye ved utvelgelse av kildemateriell. Det er i utgangspunktet vanskelig å kritisere kildegrunlaget for lederutvikling, ettersom at de er godt teoretisk forankret og publisert av anerkjente utgivere. På den andre siden er det slik at både CCL og Krigsskolen tilbyr utdanninger og lederutviklingsprogrammer, noe som kan skape rom for tvil. Man må her være kritisk til kildematerialet i tilfelle institusjonene søker å selge egen teori og praksis. Denne problematikken er motvirket ved å nyansere teoriene med sekundærkilder. Det kan også nevnes at CCL er et amerikansk selskap. Det er ikke nødvendigvis slik at dette er like relevant for alle steder i verden. På den andre siden består CCL av forskere fra hele verden, og kan derfor regnes som universelt.

Ulempen med Krigsskolens dokumenter er at de er deskriptive. De beskriver hvordan lederutvikling skal utføres, men ikke hvordan det faktisk er. På denne måten er ikke dette kildegrunlaget fullstendig reliabelt. Dette avviket har jeg løst ved å gjennomføre intervjuer for å skape et bedre bilde og øke påliteligheten i oppgaven.

2.5 Min forforståelse

Alle mennesker møter verden med en viss forforståelse, kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten. Dette gjelder også forskere. Dette vil kunne påvirke hva forskeren observerer og hvordan disse observasjonene vektlegges og tolkes (Johannessen et al., 2016, s. 35). Ved å være tydelig på hvordan jeg har gått frem vil det bidra til objektivitet i oppgaven. Min forforståelse av temaet fordrer bevissthet rundt egen oppfatning. Dette fordi jeg studerer et fenomen som angår meg direkte. Ved å være en del av institusjonen

jeg undersøker har jeg erfaringer med lederutvikling på Krigsskolen. Jeg har vært engasjert i fagfeltet, noe som også er grunnen til at jeg ønsket å studere tematikken mer inngående. Gjennom dialoger og diskusjoner med ansatte og medkadetter ved skolen har dette bidratt til en oppfatning av tingenes tilstand, noe jeg må være bevisst slik at det ikke farger oppgaven.

3 Teori

Dette kapittelet skal etablere et grunnlag av relevant teori om lederutvikling. Først vil jeg redegjøre for begrepet lederutvikling og hva det innebærer. Deretter vil jeg redegjøre for hvordan man kan legge til rette for og forsterke lederutvikling gjennom utfordring, vurdering og støtte. Disse utviklingselementene vil nyanseres med relevante teorier. Dette er nødvendig for å kunne drøfte hvorvidt Krigsskolen legger til rette for god lederutvikling i praksis.

3.1 Lederutvikling

Ettersom ledelse handler om å påvirke andre til å nå resultater, vil det være sentralt at lederen utvikler seg i den hensikt å være i bedre stand til å påvirke individene rundt seg (Yukl, 2013, s. 23). Lederutvikling omhandler utvidelsen av en persons kapasitet til å være effektiv i lederroller og prosesser. Ledelsesprosesser er de prosessene som skaper retning, samhandling og forpliktelse i en gruppe mennesker som jobber mot et felles mål (McCauley, Velsor, & Ruderman, 2010, s. 2). På Krigsskolen forstås lederroller som stillingene en militær leder skal kunne fylle; troppefører, utdanningsplanlegger og forvalter (Boe et al., 2015, s. 18).

I Hærens utdannings- og treningsbestemmelser er lederutvikling i Forsvaret all målrettet og planlagt aktivitet som har til hensikt å øke lederes evne til å utøve lederskap i fred, krise, væpnet konflikt og krig (GIH, 2012, s. 2). Videre, kan lederutvikling sies å omfatte de komplekse prosessene ledere gjennomgår for å lære og utvikle sine evner og ferdigheter til å utøve effektiv ledelse i ulike lederroller (Grønhaug, Hellesøy, & Kaufmann, 2011, s. 117). Lederutvikling skiller seg fra lederskapsutvikling, ettersom lederutvikling omhandler å utvikle individet, hvorpå lederskapsutvikling omhandler å utvide et kollektivs evne til å produsere retning, samhandling og forpliktelse (McCauley et al., 2010, s. 20). Lederutvikling er individbasert og omhandler kunnskap, evner og ferdigheter knyttet til lederskap, hvorpå lederskapsutvikling handler om å skape relasjoner og samarbeid (Day, 2000, s. 584).

Lederutvikling er interpersonell og sikter på å øke ens kompetanse knyttet til selvbevissthet, selvregulering og selvmotivasjon. Elementer knyttet til selvbevissthet kan for eksempel være bevissthet rundt egne følelser, selvtillit og selvbilde. Selvregulering knytter seg til selvkontroll, troverdighet, ansvarlighet og tilpasningsdyktighet.

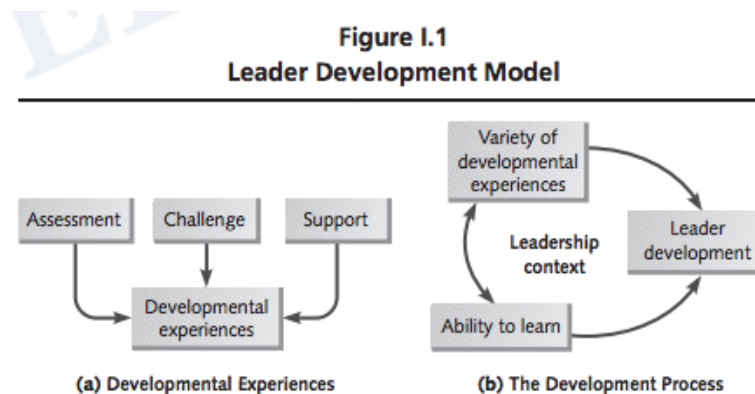
Selvmotivasjon omhandler for eksempel evne til forpliktelse, initiativ og optimisme. Alle disse egenskapene er essensielle og nødvendige for effektiv ledelse (Day, 2000, s. 584).

Lederutvikling handler om forskjellige måter og metoder å gjøre lederen mer effektiv i de rollene en skal fylle. Videre må dette sees i lys av hvilken kontekst lederen er i. Med kontekst menes de mangfoldige situasjoner hvor ledelse og lederutvikling oppstår (Day, 2000, s. 582). En person kan inneha flere lederroller samtidig, og vil være varierende effektiv i de forskjellige rollene en har. Vi kan altså ikke snakke om ledereffektivitet i lys av lederutvikling ved å se på lederen generelt, men dette må sees i lys av hvilken rolle og kontekst lederen opererer i. På bakgrunn av dette kan man si at det ikke finnes en konkret fasit på hvordan en skal utvikle ledere (McCauley et al., 2010, s. 3).

Det finnes mange metoder og programmer for lederutvikling, men den virkelige utviklingen vil man oppnå ved å forstå og praktisere ledelse i den gitte rollen og konteksten man skal operere i (Day, 2000, s. 586). Lederutviklingen må derfor tilpasses den konkrete rollen og konteksten en skal lede i. En leders evne til å være effektiv i lederroller er i noen grad påvirket av genetiske forhold, tidlig sosialisering og erfaringer senere i livet. Videre, er det viktig å understreke at man faktisk kan utvikle sine evner til å være mer effektiv i lederskapsroller og prosesser (McCauley et al., 2010, s. 4). Dette er en viktig forutsetning når vi snakker om lederutvikling. Ingen er født til å være en god leder, men enkelte kan ha erfaringer og medfødte trekk som legger til rette for å være effektiv.

Ledere utvikler seg og lærer primært gjennom opplevelser og erfaringer. Videre, vil man kunne forsterke denne læringen ved å kombinere vurdering, utfordring og støtte som elementer i lederutviklingen. Disse elementene er helt sentrale for lederutvikling uavhengig av hvilken rolle eller kontekst man er i. Uansett hvilken arena for utvikling lederen er i, vil disse tre elementene bidra til økt utbytte (McCauley et al., 2010, s. 4). Lederutviklingsarenaer som innebærer praksis er mer utviklende, enn arenaer som utelukkende baseres på informasjon. Det vil derfor være hensiktsmessig når man skal utvikle ledere at man tilrettelegger for utøvelse av lederskap, i stedet for å undervise og informere om lederutvikling.

Center for Creative Leadership har beskrevet lederutvikling gjennom en todelt modell:



Modellen til høyre (I.1.(b)) viser at lederutvikling er en prosess som krever varierte arenaer for utvikling, i tillegg til evne og vilje til å lære. Evnen til å lære er en kombinasjon av motiverende faktorer, personlige faktorer og læringstaktikker. Modellen viser videre at varierende utviklingsarenaer og erfaringer har en gjensidig påvirkning på evnen til å lære. Utviklingserfaringene og arenaene bidrar til økt læring, som igjen fører til større utbytte av utviklingserfaringene. Videre, viser modellen til at all lederutvikling er knyttet til konkrete kontekster (McCauley et al., 2010, s. 5). Konteksten påvirker utbytte en har av lederutvikling og vil bidra til økt effektivitet i den gitte konteksten. Videre er det ingen sammenheng mellom utviklingen i denne konteksten og andre kontekster. CCL viser til at det er mer sannsynlig at utvikling av lederen vil finne sted dersom utviklingsprosessen er knyttet til konteksten en skal lede i (McCauley et al., 2010, s. 19).

Modellen til venstre (I.1.(a)) viser til tre elementer som forsterker utbytte av erfaringer. Disse tre elementene bidrar til å øke motivasjonen hos de lærende ved at det retter fokus og innsats mot læring, vekst og endring. I tillegg bidrar de med data for læring gjennom å gi informasjon, observasjoner og reksjoner som kan bidra til økt utvikling (McCauley et al., 2010, s. 6). Disse elementene er helt sentrale for lederutvikling.

3.1.1 Utfordring

De mest potensielle arenaene for utvikling av lederen er de som utfordrer lederen. Dette fordi utfordringer dytter ledere ut av komfortsonen og tvinger dem til å utvikle ferdigheter, evner og til å tenke nytt (McCauley et al., 2010, s. 11). I tillegg tenderer personer til å jobbe hardere når man møter utfordringer. Man opplever utfordring når man møter situasjoner hvor man ikke allerede har de kunnskaper og ferdigheter som kreves, eller situasjoner som er forvirrende eller tvetydige (McCauley et al., 2010, s. 9). Slike situasjoner innebærer ting man ikke har vært utsatt for tidligere, har vanskelige mål, konflikt og/eller innebærer motgang (McCauley et al., 2010, s. 9). Lederskap i seg selv skaper utfordringer, da lederroller og prosesser er fulle av usikkerhet, vanskelighet, konflikter og nederlag. På denne måten kan man si at å lede skaper lederutvikling i seg selv (McCauley et al., 2010, s. 11).

Elementet utfordring er tett knyttet til mestringstro. Dette handler både om utfordringene man blir utsatt for i seg selv, i tillegg til ens innstilling til utfordringer. Mestringstro er ens tro på egne evner til å produsere effekter (Bandura, 1998, s. 1). Albert Bandura beskriver i sin artikkel *Self-Efficacy* at mestringstro kan føre til økt prestasjon og utvikling på flere måter. For det første påvirker det oss gjennom at vi klarer å visualisere suksess-scenarier som gir oss retningslinjer for handling. På den andre siden, ved lav grad av mestringstro, vil man oppleve nederlag og bli tvilende (Bandura, 1998, s. 3).

Bandura sier videre at man ved høy grad av mestringstro ser på vanskelige oppgaver som utfordringer som skal mestres. Man tilnærmer seg farlige situasjoner med en overbevisning om at man kan kontrollere dem og at man gjenvinner troen etter nederlag hurtigere enn de som innehar lav grad av mestringstro (Bandura, 1998, s. 4). Mestringstro påvirker også vår tro på hva man kan oppnå, noe som resulterer i at man setter høyere mål for seg selv, som igjen fører til at man kan oppnå et enda bedre resultat i en gitt situasjon. Ved høy grad av mestringstro kan man oppleve en lavere grad av stress og depresjon, som man opplever i truende og vanskelige situasjoner (Bandura, 1998, s. 4).

Mestringstro kan utvikles på fire måter: gjennom erfaringsbygging, sosial observasjon, sosial overtalelse og reduksjon av stress-reaksjoner (Bandura, 1998, s. 2). Den mest effektive formen for å styrke mestringstro er situasjoner hvor individet eller gruppen opplever og erfarer mestring. Det er viktig å understreke at vanskelighetsgraden er avgjørende for resultatet: er oppgaven for enkel, vil graden av mestring være lav. Om alle

oppgaver man møter er enkle vil man også forvente raske resultater og lett miste troen i møte med nederlag. Om oppgaven er for vanskelig vil det få negative konsekvenser for vår mestringstro. Det er derfor viktig at utfordringer er vurdert dithen at det kan mestres, men samtidig ikke er for enkel dersom man ønsker å øke mestringstroen.

Den andre og nest mest effektive måten å øke mestringstro på er gjennom sosial observasjon. Ved å observere andre personer man identifiserer seg med som mestrer oppgaver, øker troen på at man ville klart oppgaven basert på at man innehar de samme kvalitetene (Bandura, 1998, s. 2). Graden av opplevd mestringstro er avhengig av hvor ”like” de observerte er. Dette kan være både i alder, antatt kompetanse og liknende. For eksempel vil det være meningsløst for en uerfaren vernepliktig å observere en grenader³ gjennomføre en gitt oppgave, da den vernepliktige ikke vil være ”lik nok”. Videre, vil det gi større verdi for den vernepliktige å observere en annen vernepliktig mestre en oppgave, da vedkommende er lettere å identifisere seg med. Det må også understrekes at mestringstroen vil svekkes dersom en observerer noen som utfører en gitt oppgave feile.

3.1.2 Vurdering

Utviklingselementet vurdering gir en et bilde av hvor man er nå, nåværende styrker og svakheter, og hvilke utviklingsbehov som må dekkes. Begrepet vurdering i denne sammenheng er mer enn en bedømming av prestasjon, men omhandler all informasjon man mottar som gir grunnlag for å reflektere og vurdere seg selv og sine prestasjoner. Informasjonen kan samlet gi et bilde på gapet mellom nåværende situasjon og ønsket slutttilstand. Videre, hevder CCL at dette gapet er en av nøklene til motivasjon for utvikling.

Dersom funnene er viktige for lederen og at de tror på den dataen som ligger til grunn for det indentifiserte gapet, jobber man mot å lukke det (McCauley et al., 2010, s. 7-8).

Denne dataen, som er et resultat av vurderinger, kan være både formelle og uformelle. Formelle gjennom for eksempel 360-vurderinger og undersøkelser, og uformelle gjennom observasjon av andres reaksjoner, uoppfordrede tilbakemeldinger og ved å oppsøke tilbakemeldinger fra andre. I tillegg kan man skape denne dataen selv gjennom formelle metoder som loggføring og dagbok, og uformelle som refleksjoner og observasjoner (McCauley et al., 2010, s. 7).

³ En grenader er en profesjonell soldat.

Vurdering i pedagogisk sammenheng kan ha flere funksjoner. Det kan danne grunnlag for utvelgelse eller sertifisering. Videre kan det gi elever og studenter informasjon om egen fremgang og hva man skal jobbe med fremover, i tillegg til at det kan gi lærere og institusjoner informasjon om studentenes kunnskapsnivå (Engelsen, 2014, s. 389). Vi kan enkelt skille mellom to tradisjonelle former for vurdering. Den første er summativ vurderingsform (vurdering av læring) som er tett knyttet til bedømming. Den andre formen er formativ vurdering (vurdering for læring), som brukes til å utvikle og forme elever.

Formativ vurdering er kjent som læringsorientert vurdering. Denne vurderingsformen betrakter vurdering som en del av, og en forsterkning av læringsprosessen, fremfor en bedømmingsprosess (Engelsen, 2014, s. 394). Et eksempel kan være en lærer eller instruktør som gjennomfører en test. Testresultatene brukes ikke til å sette en karakter, men som grunnlag til å justere egen undervisning. Formativ vurdering knyttes ikke til en bestemt prøveform eller metode, men som en rekke handlinger og tiltak som gjennomføres for å skaffe informasjon om elevenes læring. Denne informasjonen blir brukt til å gi tilbakemeldinger som bidrar til endring og forbedring av læring (Thronsen, Hopfenbeck, Lie, & Dale, 2009, s. 26). Formativ vurdering har kun en hensikt, nemlig å forbedre læring og undervisning (Thronsen et al., 2009, s. 27). God formativ vurdering har stor innvirkning på elever og studenters læring på tvers av faggrenser og skoleslag (Engelsen, 2014, s. 398).

Summative vurderinger har til hensikt å informere både elever, utdanningsinstitusjonen eller andre om fremgang eller en sluttkompetanse (Thronsen et al., 2009, s. 29). Vurderingen har fokus på hva som har blitt lært, og skiller seg fra formativ vurdering som er fremtidsrettet og et utgangspunkt for utvikling og læring. Forskere har pekt på at den etablerte vurderingspraksisen som gjøres i dag har feilet, fordi den fokuserer for mye på vurdering *av* læring, altså den summative vurderingen. Utfordringen med dette kan være at vurderingen blir lite fleksibel og ensformig (Thronsen et al., 2009, s. 29).

På den andre siden kan kunnskapstester med summative funksjoner for eksempel gi en instruktør viktig informasjon om både hvordan undervisningen har nådd frem til elever som en gruppe, men også enkeltelevers spesifikke behov for støtte (Engelsen, 2014, s. 398). Videre, derom vurderingen skal ha en positiv effekt på læring, må vurderingsredskapene brukes på andre måter enn til å bedømme eller sertifisere

(Engelsen, 2014, s. 399). Det er grundig dokumentert at gode tilbakemeldinger fører til økt læringsutbytte. Kravet til gode tilbakemeldinger er at de inneholder informasjon om hva man mestrer, hvor man står i forhold til målene og hva man må gjøre for å komme enda nærmere målet (Thronsen et al., 2009, s. 41).

Valg av vurderingsform er svært viktig å være bevisst da vurdering er det virkemiddelet som mest effektivt kan dempe elevens motivasjon (Thronsen et al., 2009, s. 41).

Motivasjon kan altså fremmes eller hemmes av vurderingspraksisen. Vurdering kan derfor ha store konsekvenser for den som blir vurdert.

3.1.3 Støtte

Utviklingselementet støtte har til hensikt å skape trygghet og positivitet i møte med utfordringene. Støtte hjelper ledere med å takle vanskeligheter og smerte i møte med utfordringer. Støtte er nøkkelen for å opprettholde motivasjonen for å lære og vokse (McCauley et al., 2010, s. 12-13). Elementet bidrar til at lederne opplever at de er kapable, verdige og verdifulle som kan lære og utvikle seg. Uten denne støtten kan utfordringene en møter bli overveldende i stedet for å bidra til læring (McCauley et al., 2010, s. 12-13). Støtte må være til stede i alle kontekster, og de viktigste kildene er fra ens sjef, medarbeidere, familie, venner, trenere og mentorer. Dette er personer som betyr noe for lederen, noe som gir deres tilbakemeldinger verdi (McCauley et al., 2010, s. 12). Støtte er ikke noe som er konstant eller konkret, men baseres på en subjektive oppfattelse av i hvilken grad man opplever å ha støtte.

Støtte skal hjelpe til å motivere lederen til å stå i det, selv i møte med stor motstand. Motivasjon defineres som vedvarende innsats rettet mot et mål (Horn & Walker, 2008, s. 415). Det er altså en tydelig sammenheng mellom støtte og motivasjon. Dette betyr ikke at støtte er det samme som motivasjon, men heller at motivasjon er del av, virkning eller følge av den støtten en opplever i sine erfaringer.

En støttende tilnærming vil ha en positiv effekt på folks tilfredshet, dersom de har arbeidsoppgaver som er preget av stress, frustrasjon, er repetitive eller på andre måter skaper frustrasjon. For personer som har et stort behov for tilknytning, vil dette være svært viktig ettersom vennlighet og omsorg er en kilde til tilfredshet (Martinsen, 2014, s. 125). Støtte er en faktor som kan motvirke stress og legge til rette for læring og utvikling. Personer som har tilgang på, eller opplever å ha, sosial støtte står bedre rustet til å takle

utfordringer, enn personer som har dårlig tilgang på sosial støtte (Eid & Johnsen, 2006, s. 114).

Det finnes flere former for sosial støtte. *Følelsesmessig støtte* omfatter andre menneskers evne til empati og å vise følelsesmessig nærhet. Videre dreier dette seg om andre aksepterer og er villige til å lytte til ens følelser. Det omfatter om en person opplever å få støtte for sine følelser og at det er greit å reagere slik som en gjør i en gitt situasjon. Dette bidrar til å skape trygghet og nærhet for de som opplever denne formen for støtte (Eid & Johnsen, 2006, s. 114).

En annen form for støtte er *oppgavestøtte*. Dette omhandler om en person opplever å få hjelp til å for eksempel organisere et problem, finne veien videre, utforme et produkt eller gjennomføre en større praktisk oppgave (Eid & Johnsen, 2006, s. 114). Dette vil skape forutsetninger for å mestre krevende oppgaver som uten denne støtten kan virke overveldende. *Informasjonsstøtte* er en tredje form for støtte som omhandler støtte til å få tilført ny informasjon, oppklare misforståelser, få konkrete råd eller hjelp til å etablere en oversikt over en gitt sak. Dette vil bidra til å skape oversikt og trygghet ved uklarheter.

4 Drøfting

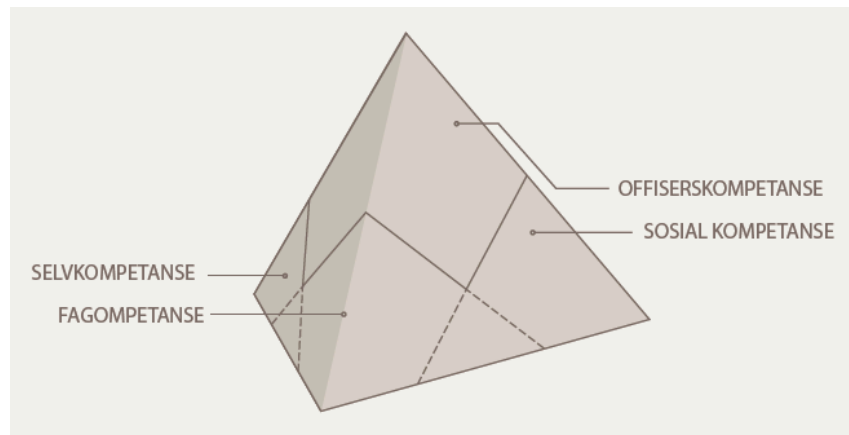
Krigsskolens utøvelse av lederutvikling - Er den i samsvar med teori for lederutvikling?

Drøftingen i dette kapittelet vil ta for seg hvordan Krigsskolens utøvelse av lederutvikling gjøres i praksis og se på i hvilken grad dette er i samsvar med teori for lederutvikling. Først vil det kort bli redegjort for Krigsskolens lederutvikling konseptuelt. Deretter vil drøftingen vil ta utgangspunkt i utviklingselementene utfordring, vurdering og støtte, hvor hvert element drøftes og oppsummeres, før alle elementene oppsummeres samlet til slutt.

4.1 Krigsskolens lederutvikling

Krigsskolens formål er å levere lederutvikling på sitt beste (Krigsskolen, 2015, s. 11). Lederutvikling ved Krigsskolen omtales som offisersutvikling, og skolen presiserer at offisersutvikling skal være et sammenhengende og prioritert område gjennom hele utdanningen (Krigsskolen, 2015, s. 6). Emnet gjennomføres med både selvstendige aktiviteter, og som en integrert del av de øvrige emnene ved skolen (Bomann-Larsen & Rugsveen, 2014, s. 8). Emnet lederutvikling gjennomføres som en serie lederutviklingssamlinger hvor tematikken varierer. Totalt er det satt av omkring 80 dager til disse lederutviklingssamlingene i løpet av tiden på Krigsskolen. Disse samlingene er jevnt fordelt over alle seks semestre og har til hensikt å binde sammen faglig kunnskap med ferdigheter i praksis. Videre skal samlingene bidra til økt bevissthet og refleksjon hos kadettene (Bomann-Larsen & Rugsveen, 2014, s. 9).

Offisersutvikling kan betegnes som skolens helhetlige dannelsesprosess for å utvikle offiserskompetanse. Grunnkomponentene som utgjør offiserskompetansen er selvkompetanse, sosialkompetanse og fagkompetanse (Se figur 2). Denne kompetansen er profesjonsspesifikk og omfatter et bredt spekter av kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger. For å oppnå og utvikle offiserskompetansen, sier Krigsskolen at det legges opp til stor variasjon av lærings- og utviklingstiltak. Videre beskriver Krigsskolens konsept: «De forskjellige aktivitetene i utdanningen skal ikke betraktes som isolerte aktiviteter, de griper inn i hverandre og er komplementære. Parallell vektlegging av de tre dimensjonene – teori, praksis og personlig utvikling - skal gi en helhetlig utvikling av kadettene offiserskompetanse» (Krigsskolen, 2015, s. 20).



Figur 2: Krigsskolens kompetansemodell (Boe et al., 2015, s. 15).

Helt sentralt for utviklingsprosessen ved Krigsskolen er relevante utviklingserfaringer og kritisk refleksjon over egen og andres praksis (Krigsskolen, 2015, s. 21). Krigsskolen beskriver i konseptet at de legger til rette for tverrfaglige og praksisnære arenaer for offisersutvikling, hvor man blir tilført kunnskap og praktiske ferdigheter gjennom en rekke varierte utviklingserfaringer. Videre presiserer skolen at man oppnår dette mer effektivt ved å forsterke læring gjennom utviklingselementene utfordring, vurdering og støtte. (Krigsskolen, 2015, s. 4).

4.2 Utfordring

Utviklingselementene har til hensikt å forsterke utbytte av læring og bidra til utvikling. I tillegg til å bidra med informasjon og data, bidrar elementene til økt motivasjon hos den enkelte. Selve utviklingselementet utfordring bidrar til at man må utvikle seg for å overkomme utfordringene man møter. Krigsskolen sier de legger til rette for dette gjennom en rekke arenaer, hvor kadettene må lære nye oppgaver, nye erfaringer, forstå nye perspektiver, men også møte krevende mål, konflikter og motgang (Boe et al., 2015, s. 21).

Samtlige av intervjuobjektene trekker frem praksisarenaer ved skolen som sentrale for egen lederutvikling. I denne sammenheng knytter dette seg til øvelser på skolen.

Intervjuobjekt 1 sier videre at alle oppgaver på Krigsskolen bidrar med utfordringer som skaper utvikling, men presiserer at øvelser er helt klart de forane som har bidratt til mest utvikling. Intervjuobjekt 2 og 3 har ikke opplevd skolehverdagen generelt med tilknyttede aktiviteter som spesielt utfordrende.

Man kan derfor si at skolen legger til rette for utviklingselementet utfordring i den hensikt å forsterke læring og utvikling. CCL sier at den største utviklingen skjer gjennom erfaringer og opplevelser og at arenaer som innebærer praksis er mer utviklende enn andre (McCauley et al., 2010, s. 10). Det er et paradoks at den mest sentrale utviklingsarenaen både i teorien og slik intervjuobjektene oppfatter det, tar så liten plass i studieløpet som det gjør. Hovedtyngden av studiet baseres ikke på praktisk lederskapstrening, men av teorileksjoner og planlegging. Krigsskolen fokuserer størsteparten av utdanningen mot rollen som troppesfører. Emnet *Ledelse av operasjoner* er det emnet ved Krigsskolen som i størst grad fokuserer på troppesføreren og utgjør halvparten av hele studie. Emnet går over tre semestre og utgjør totalt 70 studiepoeng (Bomann-Larsen & Rugsveen, 2014, s. 38). Dette emnet inneholder kun syv øvelser på til sammen ti uker.

På den andre siden inneholder de øvrige emnene, på til sammen 110 studiepoeng, seks øvelser på totalt 14 uker. Det er altså flere relevante praksisarenaer skolen legger til rette for som kan bidra med relevante utfordringer. Videre knytter flere av disse øvelsene seg til emnene *Utdanningsledelse* og *Virksomhetsstyring*. Dette er to emner som omhandler rollen som utdanningsleder og forvalter, og ikke kjernen som er troppesfører.

Det kan videre innvendes at graden av utøvd lederskap vil variere stort fra kadett til kadett. Av intervjuobjektene hadde flere kun gjennomført én føring⁴, hvor en annen av intervjuobjektene hadde gjennomført fem. *Ledelse av operasjoner* krever kun en føring som minimum troppssjef (Krigsskolen, 2015, s. 33). Selv om man vil kunne utøve lederskap i en lederrolle og i en relevant praksis ved flere anledninger, trekker samtlige av intervjuobjektene frem at de ser på de mulighetene en får ved å være i føringsrolle som det mest utviklende knyttet til egen lederutvikling. Intervjuobjekt 5 trekker også frem at tid i føringsrollen, er sentralt ettersom man da får mer tid til å «prøve og feile» i tillegg til at man får eierskap til rollen man er i. Ved lite tid i rollen blir fokuset deretter og man søker å løse utfordringene etter «skolens løsning». Ettersom en føring er et arbeidskrav ved Krigsskolen, opplever intervjuobjektene at man blir resultatorienterte i stedet for prestasjonsorienterte, noe som kan hemme utvikling og læring. Dette indikerer en skjevfordeling blant kadettene og at mulighetene til å utvikle seg gjennom praksisarenaer

⁴ Føring er en situasjon hvor en kadett blir satt til å være i en lederrolle. Kombinert med rollen følger veiledning og mentorering fra skolens side av den som er i føringsrollen.

er noe mangelfullt. Her er Krigsskolens utøvelse noe mangelfull i lys av lederutviklingsteori som understreker viktigheten av erfaringer i praksis (McCauley et al., 2010, s. 10).

I tillegg til at skolen tilrettelegger utfordringer individuelt tilpasset den enkelte, sier skolen at de legger til rette for at man skal kunne lære av hverandre. Intervjuobjekt 2 trekker frem det å observere andre i lederroller som sentralt for sin egen utvikling. Videre presiserer vedkommende at dette hovedsakelig skyldes at vedkommende selv fikk lite tid i lederroller. Det å observere andre ble derfor en sentral faktor for egen utvikling. Intervjuobjekt 3 er enig i dette og sier «ettersom det er mange kadetter i kullet, må man lære av hva andre gjør, ettersom man får få muligheter selv».

Som teorien beskriver kan man gjennom sosial observasjon utvikle mestringstro gjennom å observere andre, som kan føre til økt motivasjon og prestasjon (Bandura, 1998, s. 12). Videre forutsetter dette at de man observerer er like seg selv. På den ene siden er det å være kadett en lik tilværelse med personer som er selektert til å være på et gitt nivå innen samme yrke. På den andre siden baserer de man identifiserer seg med på et subjektivt grunnlag. Altså kan man som kadett anse noen å være på et likt nivå som seg selv, og andre til å være på et annet. Derfor er ikke nødvendigvis alle man observerer en kilde til utvikling. Intervjuobjekt 3 belyser dette ved at alle kadetter har forskjellige forutsetninger for å være ledere, og dersom man baserer seg på andres handlinger og erfaringer, er ikke nødvendigvis disse erfaringene viktige eller riktige for den enkelte. Det er derfor usikkert om skolen i stor nok grad legger til rette for dette på en hensiktsmessig måte.

Utfordringer en møter kan oppleves forskjellig avhengig av erfaring, kompetanse og bakgrunn. Noe som er enkelt for en person, kan oppleves som uoverkommelig for andre. Teori for lederutvikling understreker betydningen av individuell tilpasning. For lette utfordringer fører til lav eller ingen utfordring, mens utfordringer som er for vanskelige kan føre til motløshet og lavere motivasjon. Individuell tilpasning av utfordring vil også påvirke ens mestringstro. Er oppgavene for lette vil graden av mestring være lav. Dersom oppgavene er for vanskelige kan det få negative konsekvenser for ens mestringstro (Bandura, 1998, s. 12). Krigsskolen sier selv at de etablerer et utviklingsmiljø som ivaretar individuelle hensyn (Boe et al., 2015, s. 16). Krigsskolen sier videre at utviklingselementene er individuelt tilpasset og individorientert (Boe et al., 2015, s. 23).

Den generelle oppfatningen fra intervjuene er at de fleste opplever utfordringene man møter på Krigsskolen som passende. Intervjuobjekt 2, 3 og 5 bemerker at selv om utfordringene i seg selv har vært passende, har prestasjonsfokuset ved skolen gjort at det enkelte ganger har blitt opplevd som overveldende. De opplever at fokuset til tider ligger mer på å prestere enn å lære, og frykten for å feile har tidvis gjort utfordringer ved skolen svært vanskelig. Lederutviklingsteori understreker at utfordringer i seg selv bidrar til utvikling, og at man ved å være i lederroller og lederprosesser vil føre til utvikling (McCauley et al., 2010, s. 11).

Videre er det stor divergens mellom intervjuobjektene hvorvidt de oppfatter utfordringene man møter som individuelt tilpasset eller om dette er tilfeldig. Intervjuobjekt 2 og 4 opplever at utfordringene som gis er generelle og ikke individualisert, mens intervjuobjekt 3 og 5 opplever at dette ikke er tilfeldig. Intervjuobjekt 3 tror utfordringene er tilpasset den enkeltes nivå, slik at den enkelte har bedre forutsetninger for å oppleve både utfordring, men også å mestre oppgaven. På de forskjellige praksisarenaene ved Krigsskolen er det forskjellig nivå på føringsrollene. For eksempel vil mange oppleve at å være kompanisjef er mer utfordrende enn å være troppssjef. Intervjuobjekt 3 trekker fram at det er et problem at de mest erfarne får de vanskeligste stillingene, ettersom man fratar de mindre erfarne muligheter til å få større utfordringer. Intervjuobjekt 3 hevder videre at dette har ført til en ujevn fordeling av utfordringer i kullet, og at de mest erfarne har fått flere utfordringer enn de med mindre erfaring. Intervjuobjekt 5 støtter denne påstanden ved å si at skolen i større grad burde spre de vanskeligste utfordringene, da man opplever at flere kadetter har forutsetninger for å lykkes også i de mer krevende rollene.

Krigsskolen tilrettelegger for erfaringslæring og utfordring gjennom flere aktiviteter som forelesninger og presentasjoner, prosjektoppgaver, øvelser, kurs, sosiale arrangementer og verv i forskjellige studentforeninger (Boe et al., 2015, s. 20). Ved spørsmål om hva som har bidratt mest til deres lederutvikling svarer både intervjuobjekt 1, 2, 3 og 4 verv i kadettsamfunnet⁵ som sentrale for egen lederutvikling. Dette fordi det tillater at man får være i lederroller over tid, uten et spesielt prestasjonspress. Rollen oppleves dermed som mer naturlig. Videre er dette noe problematisk ettersom det er et begrenset antall stillinger i kadettsamfunnet i tillegg til at ikke alle kadetter har anledning til å påta seg verv grunnet utenforliggende årsaker, eller at man ikke har interesser for eller egner seg til de

⁵ Kadettsamfunnet er kadettens studentforening.

forskjellige rollene. Verv som utviklingsarena fra skolens side kan derfor bidra til en skjevfordeling av utfordringer som skolen tilrettelegger for.

Skolens tilrettelegging av utviklingselementet utfordring kan oppsummeres ved å si at Krigsskolen i stor grad legger til rette for passende og varierte utfordringer. Om dette er bevisst eller tilfeldig er usikkert. Videre er det en tydelig sammenheng mellom teori og kadettene opplevelse av at de praksisnære arenaene ved skolen er de som i størst grad bidrar til lederutvikling, og det er uheldig at relativt lite tid knyttes til ledelse i praksis. Videre er det også uheldig at både fordelingen av antall føringer synes å være ujevnt fordelt, i tillegg til at den faktiske tiden i føringsroller er kort i løpet av tiden på Krigsskolen.

4.3 Vurdering

De beste utviklingserfaringene er de som er rike på informasjon (McCauley et al., 2010, s. 6). CCL omtaler dette elementet som *assessment* og det er derfor lett å koble dette til evaluering og vurdering. Videre er det viktig å presisere at utviklingselementet vurdering innebærer både formell og uformell tilgang på informasjon både fra seg selv og andre. Således blir vurderinger et verktøy for å bidra til informasjon. Denne informasjonen har til hensikt å skape et grunnlag for å vurdere og reflektere over seg selv. Krigsskolen sier de gjennom god informasjonstilgang og vurdering skal hjelpe kadettene med å forstå egen situasjon, hvordan de presterer og bidra til å tydeliggjøre hva de trenger og hvordan de kan gjøre det (Boe et al., 2015, s. 22).

Krigsskolen sier de legger til rette for erfaringslæring gjennom en rekke varierte praksiserfaringer, kombinert med tid til refleksjon og vurdering (Boe et al., 2015, s. 23). Videre sier skolen at de tilrettelegger for systematisk informasjonstilgang gjennom varierte former for tilbakemeldinger, veiledning og utviklingssamtaler. I tillegg søker skolen å stimulere til utvikling av en generell og konstruktiv tilbakemeldingskultur (Boe et al., 2015, s. 23). Lederutviklingsteorien er tydelig for viktigheten av denne dataen. I tillegg til den dataen man selv skaper, er den dataen som gjøres tilgjengelig fra andre både formelt og uformelt helt sentralt. På bakgrunn av intervjuene kommer det tydelig frem at samtlige intervjuobjekter opplever å få tilbakemeldinger og vurderinger kontinuerlig. Videre knyttes dette til medkadetter. Dette er et naturlig resultat av at det er de man jobber sammen med hver dag og i alle settinger.

Fra skolens side er svarene noe avvikende med tanke på tilgjengeligheten av informasjon. Intervjuobjekt 1 opplever at tilbakemeldinger og vurderinger fra skolen knyttes til føringer. Intervjuobjekt 5 opplever dette som fraværende utover i de tilfeller hvor man er i føringsroller. Videre sier intervjuobjekt 5 at det ikke oppleves å være vurderinger og tilbakemeldinger ellers i skolehverdagen. Også intervjuobjekt 4 sier at vurderinger knytter seg til praksisarenaene, og en mer formell tilbakemelding eller vurdering ikke forelå før nærmere slutten av det første året på Krigsskolen. Videre sier vedkommende at det i det siste året har vært så og si fraværende også tilknyttet praksisarenaene. Dette kan skyldes at de fleste praksisarenaene har vært i tilknytning til andre avdelinger enn Krigsskolen. Dette er aktiviteter som kan være vel så utviklende, og det er derfor synd at den strukturerte informasjonen fra skolen er manglende.

På bakgrunn av disse observasjonene er det tydelig at kadettene opplever informasjonstilgangen fra Krigsskolen er noe fraværende og mangelfull, noe som strider med hva skolen selv sier. På den andre siden knytter disse observasjonene til strukturert verktøy for tilbakemeldinger og vurderinger. Teori for lederutvikling sier at denne informasjonen i like stor grad kommer fra en selv, i tillegg til at man mottar informasjon ubevisst. På bakgrunn av dette kan man si at det allikevel har forekommet vurdering, selv om kadettene ikke opplever det slik i virkeligheten.

Krigsskolen nytter en rekke forskjellige virkemidler og verktøy for å fremme refleksjon, kartlegge og vurdere prestasjoner og identifisere utviklingsområder. Dette inkluderer for eksempel forskjellige tester, evalueringsverktøy, tilbakemeldinger fra instruktører og 360-evalueringer (Boe et al., 2015, s. 23). Både intervjuobjekt 3, 4 og 5 trekker frem 360-evaluering som verktøy de har opplevd som sentral på skolen i forbindelse med egen utvikling. Intervjuobjekt 3 trekker frem at verktøyet i for liten grad blir utnyttet da det er for lite strukturert fra skolens side. De opplever å bli satt til å gjennomføre en 360-evaluering i et klasserom, uten tydelige nok rammer og føringer, noe som fører til mangel på struktur. Tilbakemeldingene blir da for dårlige og lite konstruktive. Intervjuobjekt 5 har opplevd at dette har betydd lite. Dette fordi det gjennomføres for lenge etter at en aktivitet er gjennomført. Dette resulterer i at observasjonene som er gjort blir for generelle, man husker ikke godt nok, og informasjonen blir da ofte lite givende når enkelte opplever å må «finne på noe å si». Gode tilbakemeldinger inneholder informasjon om hva man mestrer, hvor man står i forhold til målene og hva man må gjøre for å

komme dit (Throndsen et al., 2009, s. 41). Funnene over indikerer at Krigsskolens utøvelse strider noe med teorien her.

Medarbeidersamtaler (MAS) trekkes også frem som verktøy intervjuobjektene har opplevd som potensielt utviklende. Videre sier intervjuobjekt 2 at den individuelle oppfølgingen her har vært lav. Intervjuobjekt 3 sier det blir lite utnyttet da det settes av for lite tid, tilbakemeldingene blir mangelfulle og lite konstruktive. Dette gjør informasjonen man får blir vanskelig å utnytte til egen lederutvikling. Intervjuobjekt 4 støtter dette og har opplevd det som lite konkret og lite knyttet til egen utvikling. Intervjuobjekt 5 nyanserer dette ved å si at MAS i førsteavdeling var svært dårlig, med lite substans og tilknyttet egen utvikling. «Fortsett som før» er en tilbakemelding som dras frem når det har blitt etterspurt hva vedkommende skal fokusere på videre. Intervjuobjekt 5 opplevde MAS ved neste gjennomføring som mer forberedt og strukturert. Videre påpeker både intervjuobjekt 5 og 3 at de opplever at tilbakemeldingene baserer seg på generelle observasjoner, og ikke er direkte knyttet til personens egne utviklingsområder. I de tilfeller hvor informasjonen treffer og er relevant for en persons utvikling, fremstår dette som tilfeldig. Dette avviker fra skolens utsagn om at utviklingselementene skal være individuelt tilpasset.

Vurderingsformen som nyttes ved skolen oppleves i stor grad som summativ hos intervjuobjektene. Intervjuobjekt 1 opplever en overvekt av bedømming og evaluering. Intervjuobjekt 4 og 5 sier vurderingene og tilbakemeldingene de har mottatt har vært opplevd som generelt summative. Spesielt ettersom flere av oppgavene som gis fra skolen knyttes til om de er bestått eller ikke bestått. Intervjuobjekt 5 sier det er et overveiende fokus på hva som er oppnådd, og ikke på veien videre. Intervjuobjekt 3 opplever spesielt vurderingene og tilbakemeldingene av skriftlige produkter gjøres summativt. Vedkommende sier man i noen tilfeller kan følge opp dette og be om videre begrunnelse og redegjørelse, men at også disse fort blir summative.

Teorien er tydelig på at vurderingsform er sterkt knyttet til motivasjon og potensial for læring og utvikling (Throndsen et al., 2009, s. 41). Av ovennevnte observasjoner er det en tydelig overvekt av summativ vurderingsform ved Krigsskolen, noe som kan være uheldig for lederutvikling. Intervjuobjekt 1 nyanserer påstandene ved at oppfattelsen av vurderingsformen kan være et resultat av hvordan informasjonen legges frem. Altså hensikten kan være formativ, men det oppleves som summativt og påvirker ens

motivasjon og mestringstro i negativ retning. Det kan altså være slik at vurderingene ved skolen ikke nødvendigvis er preget av å være summative, men at de oppfattes slik på grunn av hvordan de formidles.

Samtlige av intervjuobjektene opplever vurderingene og tilbakemeldingene en mottar, som preget av å være negativt fokusert. Intervjuobjekt 2 sier det er mye fokus på hva som er negativt med ens prestasjon. Intervjuobjekt 1 sier å ofte bli kritisert, og at fokuset til skolen bør flyttes til hva som er positivt og forbedringspotensial, i stedet for å presisere hva som er dårlig. Intervjuobjekt 3 viser til et tilfelle hvor vedkommende var i føringsrolle. Vurderingen i etterkant baserte seg på 19 forbedringspotensialer og kun en faktor som var positiv. Disse erfaringene har ført til lavere motivasjon og lavere mestringstro, noe som er tett knyttet til læring og utvikling. Intervjuobjekt 1 beskriver: «Jeg har i løpet av tiden på Krigsskolen blitt redd for vurdering, og opplever til tider å bruke mer energi på å grue meg til vurdering, enn å prestere og lære». Videre sier vedkommende at skolen oppleves å ha et fokus som går på «nå skal vi se hva han kan, heller enn hva skal vi få til». Også intervjuobjekt 5 opplever fokuset mer på resultat enn prestasjon. Dette knytter seg igjen til vurderingsform og om fokuset ligger på vurdering *av* læring, kontra vurdering *for* læring. Det er en tydelig oppfatning av at skolen har en overvekt av summativt vurdering som igjen preges av negativt fokus. Vurderingsformen kan dempe motivasjon og hemme læring (Thronsen et al., 2009, s. 41). Dette kan indikere at Krigsskolens utøvelse har et forbedringspotensial.

I følge Krigsskolen oppfordres kadettene til å skrive for å vurdere, reflektere og dokumentere egen utvikling (Boe et al., 2015, s. 23). Av intervjuobjektene trekkes særlig refleksjonsnotater⁶ og veiledningsgrunnlag⁷ som verktøy skolen nytter i forbindelse med lederutvikling. Videre sier flere av dem at dette ikke har vært spesielt utviklende. Intervjuobjekt 3 beskriver dette som «noe de er pålagt å skrive». Det samme opplever intervjuobjekt 5, og sier fokuset ligger på at dette er noe som bare skal produseres. Vedkommende opplever at dette ikke blir fulgt opp og hevder flere har levert «blanke» besvarelser ettersom det er ingen som leser dem. Intervjuobjekt 5 opplever et annet problem knyttet til disse produktene. Når man skal levere et slikt produkt, så skriver man

⁶ Refleksjonsnotat er et verktøy skolen legger til rette form som utarbeides av kadettene i etterkant av aktiviteter. Det har til hensikt å bidra til refleksjon og vurdering over eget lederskap og utvikling.

⁷ Veiledningsgrunnlag er et verktøy som kadettene skriver både for seg selv og for å hjelpe instruktører og veiledere. Kadettene redegjør for sine utviklingsområder og bakgrunnen for disse. På denne måten kan man lettere følge opp utviklingen.

det for at «det skal se fint ut». Man skriver det på en slik måte at leseren skal oppfatte det som godt skrevet, fremfor å skrive det til seg selv.

Et annet problem med de ovennevnte verktøyene, er at intervjuobjektene opplever tilbakemeldingene og vurderingene de mottar, i svært liten grad knytter seg til veiledningsgrunnlag og refleksjoner. Både intervjuobjekt 2, 3 og 5 bemerker dette. Videre opplever intervjuobjekt 5 at tilbakemeldingene en mottar ofte knytter seg til faglige vurderinger og ikke nødvendigvis til egen utvikling. Dette kan hemme den enkeltes mulighet for læring og utvikling. På den andre siden er det helt sentralt at skolen gir tilbakemelding også på det fagspesifikke, da fagkompetanse er helt sentralt for offiserskompetanse (Boe et al., 2015, s. 14). Således vil også disse tilbakemeldingene bidra til offisersutvikling.

Oppsummert kan vi si at skolen tilrettelegger for utviklingselementet vurdering gjennom en rekke arenaer og ved å benytte seg av flere verktøy. Intervjuobjektene er av den oppfatning at dette kunne vært utført mer hensiktsmessig. Den første utfordringen er at intervjuobjektene nesten utelukkende opplever tilbakemelding og vurdering fra skolens side stort sett knyttet til praksisarenaer, noe som kjent tar liten plass i studiet. Den andre er at intervjuobjektene opplever vurderingene i stor grad er summative og negativt fokusert. Dette kan påvirke graden av motivasjon og mestringstro, og slå uheldig ut for den enkeltes læring og utvikling. Den siste utfordringen er at intervjuobjektene opplever flere av verktøyene skolen gir som lite givende for egen utvikling. Dette skyldes trolig av skolen ikke har klart å formidle godt nok til kadettene verdien av refleksjon og egenvurdering, kombinert med manglende oppfølging fra skolens side.

4.4 Støtte

Utviklingselementet støtte har som tidligere nevnt til hensikt å hindre at utfordringene ledere møter, ikke skal virke overveldende (McCauley et al., 2010, s. 13). Dersom man har tilgang på, eller opplever å ha støtte, står man bedre rustet til å takle utfordringer (Eid & Johnsen, 2006, s. 114). Støtte har derfor en stor påvirkning på potensialet for utvikling i møte med utfordringer og er således viktig for ens lederutvikling. Krigsskolen beskriver støtte som en nøkkelfaktor for kadettens motivasjon til å lære og utvikle seg (Boe et al., 2015, s. 22).

Krigsskolen sier de tilbyr støtte primært gjennom kullbefal, veileder, faglærere og medkadetter. Skolen presiserer at det er avgjørende at det gis forutsetninger for å kunne håndtere utfordringer man utsettes for (Boe et al., 2015, s. 22). Alle ansatte og kadetter er sentrale når det kommer til utviklingselementet støtte. Videre er det viktig å presisere at støtte ikke nødvendigvis er noe man har, men en opplevelse av å ha. Det er altså en subjektiv faktor, som krever individuell tilpasning.

Den generelle oppfatningen basert på intervjuene, er at kadettene opplever å ha støtte fra enten medkadetter og skolen. Samtlige intervjuobjekter sier at de opplever å ha støtte fra sine medkadetter. Intervjuobjekt 1 opplyser at dette knytter seg til personer man kjenner godt og har en etablert relasjon til. Det er disse personer som vet hvordan man skal gå frem for å støtte den enkelte. Dette understreker igjen viktigheten av at støtte er individuelt tilpasset, da man opplever støtte forskjellig.

Intervjuobjekt 5 opplever den primære kilden for støtte er medkadetter. Dette skyldes at man ikke har en dedikert veileder å forholde seg til gjennom studiet. Videre, problematiseres dette ved at intervjuobjekt 4 har opplevd støtte fra medkadetter som vanskelig. Vedkommende begrunner dette med et miljøet er preget av konkurranse, og at medkadetter kan være kritiske, lete etter feil, gi dårlige tilbakemeldinger og at fokuset ikke ligger på å bygge hverandre opp. Det er tydelig varierende erfaringer med støtten objektene opplever fra sine medkadetter. På den andre siden opplyser samtlige av objektene å ha både informasjons, oppgave- og følelsesmessig støtte fra medkadetter i en eller annen grad.

Fra skolens side er erfaringen noe divergerende. Intervjuobjekt 1 sier støtten fra skolen fremstår som tilfeldig og at den kommer lite uoppfordret. Videre har vedkommende ikke opplevd å ha støtte fra skolens side utover å være i en føringsrolle. Også intervjuobjekt 2 har opplevd lite støtte fra skolen, utover føringsroller. Vedkommende sier støtten fra kullledelsen har vært mangelfull. På den andre siden opplyser intervjuobjekt 4 å ha generell støtte fra skolen. Dette støtter også intervjuobjekt 5, men knytter den opplevde støtten til å omhandle informasjons- og oppgavestøtte. Også intervjuobjekt 3 opplever å ha god informasjons- og oppgavestøtte. Vedkommende har også opplevd følelsesmessig støtte fra skolen, men tror dette er person og relasjonsavhengig.

Både intervjuobjekt 1, 2, 4 og 5 sier de opplever å kunne oppsøke støtte når de trenger det, men dette knytter seg i stor grad til informasjons- og oppgavestøtte. Alle føler at «døren alltid er åpen», men at man ikke kan oppsøke støtte når som helst. Videre problematiseres dette ved at det krever en viss relasjon med de man skal støtte seg på for å kunne utnytte muligheten.

Oppsummert kan vi si at skolen i stor grad legger til rette for utviklingselementet støtte. Selv om kadettene opplever at støtte kommer fra flere kilder og i forskjellig grad, opplever samtlige å ha støtte i en eller annen form. Skolen er også tydelig på at både ansatte og kadetter bidrar til støtte, og således er dette noe skolen legger til rette for. En fordel med at støtten kommer fra flere kilder er at man har flere å støtte seg på, i tillegg til at man «ikke blander kortene». Skolen driver primært med utdanning ved hjelp av faglærere, veileder og instruktører og bidrar i stor grad med informasjons- og oppgavestøtte. Kadetter og kulleledelsen kan bidra i større grad med følelsesmessig støtte, i tillegg til informasjons- og oppgavestøtte.

5 Konklusjon

Denne oppgaven har tatt for seg Krigsskolens gjennomføring av lederutvikling i praksis. Oppgavens hensikt har vært å undersøke om Krigsskolens utførelse er i tråd med teori for hvordan lederutvikling bør tilrettelegges. Dette er forsøkt gjort gjennom å se på sentrale teorier for lederutvikling og undersøkt hvorvidt disse er en del av utøvelsen i praksis gjennom intervjuer.

Krigsskolen sier selv at de bygger utdanningen på sentral teori om lederutvikling for å forsterke læring (Boe et al., 2015, s. 21). Gjennom denne studien er det tydelig at skolen følger teorien slik de selv beskriver, også i praksis. Utviklingselementene er alle tydelige og gjennomgående. Utfordringene kadettene utsettes for oppleves som passende og varierte, i tillegg til at den største utviklingen knytter seg til praksisarenaene. Kadettene opplever å bli vurdert og få informasjon som kan bidra til egen lederutvikling både fra seg selv og fra skolen. Utviklingselementet støtte er noe samtlige opplever å ha både fra skolen og fra medkadetter.

Allikevel er det noen faktorer som kan indikere at gjennomføringen er noe mangelfull på enkelte områder. Utfordringene som gis er for få, i tillegg er de ujevnt fordelt, noe som skaper en skjevfordeling blant kadettene. Videre er inntrykket av vurderingene kadettene opplever er summative og ofte med et negativt fokus som påvirker deres motivasjon og mestringstro. I tillegg er ikke disse individualisert nok og oppleves som generelle og ikke med utgangspunkt i utviklingsområdene til den enkelte.

På bakgrunn av dette kan vi si at Krigsskolens utøvelse av lederutvikling er i samsvar med teori for lederutvikling. Utfordringene ved Krigsskolens gjennomføring som denne oppgaven har identifisert, er basert på et utvalg kadetters opplevelser. Disse kan allikevel indikere rom for forbedring på enkelte områder og at utførelsen av lederutviklingen kan bli mer effektiv.

6 Litteraturliste

- Bandura, A. (1998). Self-Efficacy. *Encyclopedia of human behavior*.
- Boe, O., Eldal, L., Hjortmo, H. H., Jensen, A. L., Kjørstad, O., & Nilsen, F. (2015). *Offisersutvikling: Krigsskolens konsept for lederutvikling*. Oslo: Krigsskolen.
- Bomann-Larsen, L., & Rugsveen, L. S. (2014). *Emneplaner Krigsskolen 2014-2015: Bachelor i militære studier - ledelse og landmakt*. Oslo: Krigsskolen.
- Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal.
- Day, D. V. (2000). Leadership development: A review in context. *Leadership Quarterly*, 11 (4), 582-613.
- Eid, J., & Johnsen, B. H. (2006). *Operativ Psykologi* (2. utgave. utg.). Bergen, Norge: Fagbokforlaget.
- Engelsen, K. S. (2014). Vurdering som pedagogisk redskap. I J. H. Stray, & L. Wittek, *Padagogikk - en grunnbok* (ss. 389-398). Oslo: Cappelen Damm.
- Forsvarsstaben. (2007). *Forsvarets fellesoperative doktrine*. Oslo: Forsvarsstaben.
- Forsvarsstaben. (2014). *Forsvarets fellesoperative doktrine*. Oslo: Forsvarsstaben.
- GIH. (2012). *Hærens utdannings- og treningsbestemmelser vedlegg B, undervedlegg 6: GIHs plan for lederutvikling*. Heggelia: Hærstaben.
- Grønhaug, K., Hellesøy, O. H., & Kaufmann, G. (2011). *Ledelse i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Horn, B., & Walker, R. W. (2008). *The military leadership handbook*. Toronto: Dundurn Press.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Krigsskolen. (2015). *Studiehåndbok 2015-2016 Bachelor i militære studier - ledelse og landmakt*. Oslo: Krigsskolen.

- Martinsen, Ø. L. (2014). *Perspektiver på ledelse* (3. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- McCauley, C. D., Velsor, E. V., & Ruderman, M. N. (2010). *The center for creative leadership: Handbook of Leadership Development* (3. utg.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S., & Dale, E. L. (2009). *Bedre vurdering for læring: Rapport fra "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations*. Boston, MA: Pearson.

Vedlegg A Intervjuguide

«Krigsskolens utøvelse av lederutvikling - Er den i samsvar med teori for lederutvikling?»

Bakgrunn

Jeg gjennomfører dette intervjuet i forbindelse med min bacheloroppgave ved Krigsskolen våren 2018. Bacheloroppgaven søker å se på sammenhengen mellom lederutvikling konseptuelt i lys av The Center for Creative Leadership (heretter CCL) og Krigsskolens konsept for lederutvikling. Både CCL og Krigsskolen beskriver elementene utfordring, vurdering og støtte som sentrale for lederutvikling, i tillegg til hvilken rolle og kontekst utviklingen foregår i. Intervjuet har til hensikt å belyse Krigsskolens gjennomføring av lederutvikling i praksis, da med fokus på hvordan Krigsskolen tilrettelegger for de ovennevnte elementene. For å få svar på dette vil jeg gjennomføre semistrukturerte intervjuer bestående av fem hovedspørsmål, med tilhørende underkategorier. Spørsmålene vil bli besvart av seks informanter, alle kadetter fra kull Gram 15-18 ved operativ linje på Krigsskolen.

Svarene i intervjuene vil bli anonymisert. Direkte sitater vil kunne bli brukt i oppgaven. Intervjuet vil bli tatt opp med båndopptaker, i tillegg til at det tas notater under vegs i intervjuet. For etterprøvbarhet vil intervjusvarene lagres anonymisert frem til sensur er falt og deretter slettes. I etterkant av intervjuet vil det bli produsert en oppsummering av intervjuet som må godkjennes av den enkelte respondent før jeg kan ta i bruk dataen.

Intervjuspørsmål

Innledende spørsmål:

Hva er din forståelse av Krigsskolens konsept for lederutvikling i praksis? (Her menes hvordan Krigsskolen gjennomfører lederutvikling i praksis, ikke hvordan de gjør det med utgangspunkt i konsept for offisersutvikling).

Hva mener du har bidratt mest til din lederutvikling på Krigsskolen?

Kontekst/rolle:

Hvilke arenaer opplever du som mest utviklende?

Hvor mange føringer har du hatt i løpet av tiden på Krigsskolen? Hvilken stilling?

Utfordring:

Hvilke utfordringer knyttet til lederutvikling opplever du på Krigsskolen?

- Fra hvem?
- Arena?
- Når?
- Lette, passende, overveldende?

Vurdering:

Hva slags vurderinger knyttet til lederutvikling opplever du på Krigsskolen?

- Fra hvem?
- Arena?
- Når?
- Summativ/Formative vurderinger?

Støtte:

Hvordan opplever du støtte knyttet til lederutvikling på Krigsskolen?

- Fra hvem?
- Arena?
- Når?
- Hva slags form for støtte opplever du?