



FORSVARET
Forsvarets høgskole

ONE-SIZE-FITS-ALL?

Hvordan kan Forsvarets høgskole styrke fagmiljøet innen militære fellesoperasjoner for å tilfredsstille kompetansekravene gitt i studietilsynsforskriften?

Eivind Byre

Masteroppgave
Forsvarets høgskole

vår 2020

Forord

Denne oppgaven avslutter min mastergrad i militære studier ved Forsvarets høgskole (FHS). Oppgaven er på 30 studiepoeng. Studiet er gjennomført på deltid over tre år ved siden av full jobb. Det er mange som fortjener en stor takk.

Først og fremst vil jeg berømme min kone og to barn for tålmodigheten i disse årene – *tusen takk*.

En stor takk til hele FHS for et veldig godt studium, dyktige forelesere og interessante emner – og kunnskaper jeg fortløpende har fått bruk for i jobb. Jeg ønsker også å takke arbeidsgiver for forståelse og fleksibilitet under gjennomføringen.

Jeg vil takke mine to studiekamerater – Hans og Christian. Vi har slukket lyset på Akershus festning og Sjøkrigsskolen etter mange og lange kvelder med eksamensforberedelser og oppgaveskriving. Vi har diskutert og utviklet oss sammen – også via telefon, mail og Skype. Det er et vanvittig antall timer vi har lagt ned i dette. *Takk for laget!*

Takk til snille korrekturlesere.

Takk til fagmiljøet for militære fellesoperasjoner ved FHS/Stabsskolen, hvor alle som ble bedt om å delta i undersøkelsen velvillig stilte opp, delte av sine erfaringer og sa sine meninger.

En spesiell takk gir jeg til min veileder på denne oppgaven, Anders McD Sookermany. *Interessen du har vist er beundringsverdig. Jeg er ytterst takknemlig for at du delte din viten, kunnen og klokskap.*

Oppgaven står for egen regning. Analysen og vurderingene er mine egne. Det betyr derfor at FHS, veileder eller informantene nødvendigvis ikke står inne for de samme fortolkningene.

Med vennlig hilsen

Eivind Byre

Innleveringen er signert elektronisk med FEIDE

Sammendrag

Temaet for oppgaven på et overordnet nivå er *høyere utdanning* i Forsvaret. Mer avgrenset er temaet hvordan *Forsvarets personell- og utdanningssystem* påvirker *Forsvarets høgskoles (FHS)* satsing på kompetanseutvikling av egne faglige ansatte.

For å innhente empiri er det benyttet et kvalitativ casestudie av *fagmiljøet for militære fellesoperasjoner* ved FHS/Stabsskolen. Dette er gjort gjennom dybdeintervjuer. Hensikten har vært å besvare følgende problemstilling: «*Hvordan kan FHS styrke fagmiljøet innen militære fellesoperasjoner for å tilfredsstille kompetansekravene gitt i studietilsynsforskriften*»?

Målsettingen har vært å bidra med innsikt om noen av forholdene som påvirker kompetansehevingen i fagmiljøet. Undersøkelsen er derfor brutt opp på system-, organisasjons- og individnivå. Det teoretiske rammeverket er knyttet opp mot offentlige styrende dokumenter og analyser, i tillegg til organisasjonsteori, motivasjonsteori og militærsosiologi.

Undersøkelsen er interessant for FHS og Forsvarsstaben HR som bidrag til fremtidig kompetanseplanlegning. Funnene indikerer at det kan eksistere *en viss* motstand i dagens fagmiljø mot å i tillegg satse på sivile med førstestillingskompetanse, på tross av at samtlige mener det er svært utfordrende å skaffe eller utvikle dette akademiske kompetansenivået blant militære. Undersøkelsen viser en uheldig kobling mellom «militær nivådannende utdanning» og akademisk utdanning, som gir utslag i at militær mastergrad erverves aldersmessig forholdsvis sent for offiserer – som igjen kan komplisere mulighetene for å utvikle militære til ph.d. Undersøkelsen peker også på at dagens praksis hvor karriere i stor grad styres av de tre forsvarsgrenene, ikke driftsenheten som kjenner behovene, kan virke kontraproduktivt i arbeidet med å styrke fagmiljøet. Dette kan lede til at offiserer ikke finner det karrieremessig «smart» å søke seg jobb ved FHS. I lys av problemstillingen er det interessant å forstå hvordan en revidering av forholdene som kan påvirke kompetanseheving kan bidra til å styrke fagmiljøet. Oppgavens anbefaling er:

- *Økt fleksibilitet i hvorvidt faglige stillingshjemler er militære eller sivile.*
- *Å oppheve koblingen mellom nivådannende utdanning og akkreditert utdanning.*
- *At FHS tar et større grep om karriereplaner for offiserer.*

Summary

The theme of this thesis at an overall level is higher education in the Armed Forces. The theme more defined is how the Armed Forces personnel- and education system affects the Norwegian Defence University College's (NDUC) focus on developing competence of its own academic staff.

It uses a qualitative case study of the professional community for military joint operations at the NDUC to obtain the empirical data. This has been done through in-depth interviews, where the purpose is to answer the thesis statement: *"How can the NDUC strengthen the professional community in military joint operations to meet the competence requirements given in the Regulations concerning Quality Assurance of Higher Education?"* The aim is to contribute with insight into surrounding conditions that affects the competence enhancement in the professional community. The study therefore analyses issues that lies in the system, organisational and individual levels of the thesis statement. The theoretical framework is linked to studies of governing documents and organisational theory and military sociology.

The results are interesting to the NDUC and the Defense Staff HR, as a contribution to future competence management. The findings indicate that there may be *some* resistance in today's professional environment toward also investing in civilians with associate professor level, despite the fact that all consider it very challenging to acquire or develop this academic level among officers. The study also finds an unfortunate link between "military-level education" and academic education, which results in the fact that military master's degrees appear relatively late for officers - which in turn can complicate the possibilities for developing officers to a Ph.D level. The study points out that today's practice where careers are largely governed by the three branches, not the operating units that knows the need, can seem counterproductive in the efforts to strengthen the professional environment. This can lead to officers not finding it as career-wise "smart" to apply for a position in the professional community. In light of the thesis statement, it is particularly interesting to understand how a revision of the conditions affecting the raising of skills can help to strengthen the professional environment. The recommendation is:

- Increased flexibility in whether members of the academic staff are military or civilian.
- Unblocking the link between «military-level education» and accredited education.
- The NDUC to takes a greater hold on the career selection of officers.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Sammendrag	II
Summary	III
1 Innledning	1
1.1 Tema for oppgaven.....	2
1.2 Problemstilling, avgrensninger og forskningsspørsmål.....	3
1.3 Plassering mot eksisterende litteratur	6
1.4 Oppgavens struktur.....	7
2 Styrende dokumenter og teori	8
2.1 Krav til et fagmiljø	8
2.2 Det militære utdanningssystemet	11
2.3 Kompetanse i en organisasjon og profesjonskompetanse	17
2.4 Motivasjonsteori – og motivasjon i den militære profesjon	24
3 Presentasjon av case	28
4 Metode	32
4.1 Valg av forskningsdesign og metode	32
4.2 Datainnsamling.....	33
4.3 Analyse av forskningsdata, bias og evaluering av resultater.....	35
4.4 Forskningsetiske utfordringer.....	37
5 Empiri og drøfting	39
5.1 Systemnivå	39
5.2 Organisasjonsnivå	47
5.3 Individnivå.....	58
5.4 Styrker og svakheter ved undersøkelsen	64
6 Avslutning med anbefaling	66
Forkortelser	72
Litteraturliste	73
Vedlegg A Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	78
Vedlegg B Intervjuguide	81
Vedlegg C Godkjenning fra NSD og Forsvarets forskningsnemd inkl. sluttmelding	84
Vedlegg D Tabell- og figurliste	87

“Du tjener ingenting på å ta en ph.d. Den vertikale karrieren stopper helt opp”.

– Informant i oppgavens undersøkelse

1 Innledning

Denne historien kan sies å starte allerede i år 1750, da kong Fredrik V opprettet Den frie matematiske skole i Christiania, senere kjent som Krigsskolen. Dette var den første skolen for høyere utdanning i Norge. Utdanningen skulle «berige dem [kadettene] med Kunnskaber, men især danne deres Hierter og Tænkemaade». Dette, sammen med blant annet fekting og dans skulle få kadettene «medbragte bondeaktige attitudes, forandrede til menneskelige Skikke og Positures» (Hosar, 2000, s. 14).

61 år senere grunnla kong Fredrik VI det som siden har blitt kjent som Universitetet i Oslo. Etter dette har samfunnet fortsatt å endre seg i retning av stadig høyere krav til kunnskap og spesialiserte ferdigheter. I dag har mer en 34% av landets voksne befolkning en variant av høyere utdanning (Statistisk sentralbyrå, 2019). Det blir viktigere for både enkeltpersoner og organisasjoner å satse på kompetanse (Lai, 2013, s. 11). For utdanningsinstitusjonene selv handler det ikke bare om å gi kompetanse til studentene, men naturlig nok også om å utvikle og anskaffe kompetanse til egen organisasjon. Nasjonalt og internasjonalt fokus på kvalitet i den høyere utdanningen har ført til strengere krav for å få studier akkreditert. Strukturelle reformer og sammenslåinger hvor hensikten blant annet har vært å styrke fagmiljøene har vært en gjenganger i universitets- og høgskolesektoren i de siste tiårene (Frølich, Trondal, Kaspersen, & Reymert, 2019, s. 79).

Militær høyere utdanning har etter hvert blitt underlagt mange av de samme styringsparameterne som høyere utdanning i sivil sektor, blant annet med kvantitative og kvalitative krav til de akademiske fagmiljøene. For Forsvaret, i et større perspektiv, kan disse kravene synes underordnede isolert sett. Hensikten for det militære er først og fremst å drive et mest mulig effektivt forsvar som hevder nasjonens suverenitet og forsvarer landet (Forsvarsdepartementet, 2015-2016, ss. 22-26). For Forsvarets høgskole (FHS), som er en del av Forsvaret, er disse kravene av største viktighet (FHS' styre, 2020, s. 11). Å leve opp til kravene er en forutsetning for å kunne levere akkreditert utdanning, kunne drive forskning og utvikle ny kunnskap. Hos FHS møtes derfor to ulike «verdener». På den ene siden mange av de samme kravene som stilles til sivile høyskoler og universiteter – og på den andre siden, Forsvarets krav til profesjonskompetanse.

Høyskolestyret skriver at det er kritiske mangler i sentrale deler av FHS' leveranser innen utdanning og FoU (FHS' styre, 2020, s. 12). Dette knyttes først og fremst opp til å etablere og vedlikeholde robuste nok fagmiljøer innen de militære operasjonsfagene. Dette er i stor grad praksisnære fag, hvor hovedtyngden blant de som underviser historisk sett først og fremst har hatt militær profesjons- og erfaringskompetanse (Forsvarets høyskole, 2019, s. 14). I de senere år har det vært et økt fokus på utdanningskvalitet fra politisk-strategisk nivå, også med økende styring gjennom lov og forskrift (Aarstad, 2019, s. 1). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) som på vegne av Kunnskapsdepartementet (KD) har ansvaret for å akkreditere og kontrollere kvaliteten på høyere utdanning har varslet sitt tilsyn med FHS allerede til neste år.

1.1 Tema for oppgaven

På et overordnet nivå er temaet for oppgaven *høyere utdanning* i Forsvaret. Det vil si den utdanningen i Forsvaret som er akkreditert og tilsynsført av NOKUT. Dette offentlige organet stiller en rekke krav til høyskoler og universiteter, blant annet om såkalte *robuste fagmiljøer* med riktig kompetansesammensetting. Mer avgrenset er temaet hvordan *Forsvarets personell- og utdanningssystem* påvirker *FHS'* satsing på kompetanseutvikling av egne faglige ansatte – og i neste rekke hvordan høyskolen jobber for å få inn rett militær-operativ kompetanse, samt heve kompetansen på militært ansatte med mastergrad opp til ph.d. (*philosophiae doctor*), og/eller ansette sivile med dette kompetansenivået.

I så måte er kravene i studietilsynsforskriften § 2-3 om et tilstrekkelig antall ansatte med førstestillingskompetanse av særlig interesse. Dette er avgjørende for at FHS skal kunne levere akkrediterte studier og være en institusjon som driver forskning og utvikling av ny kunnskap.

FHS har flere fagmiljøer. Utfordringene og mulighetene kan være ulike. I denne oppgaven benyttes fagmiljøet for *militære fellesoperasjoner* som enhet. Fagmiljøet ansees som spesielt interessant i lys av oppgavens tema av to årsaker:

For det første kan det antas at fagmiljøet oppleves å ha begrenset mulighet for tilflyt av sivil personell med relevant førstestillingskompetanse, da det i Norge kun er FHS som gir den militær-akademiske utdanningen innen de militære operasjonsfagene som er nødvendig i offisersutdanningen – både på bachelor- og masternivå. Fagmiljøet kan derfor antas å stå i et avhengighetsforhold til å rekruttere militært ansatte som minimum har en bachelor i militære

studier og som i tillegg enten har en relevant sivil mastergrad, eller en mastergrad i militære studier – og sørge for at disse får en kompetanseheving til ph.d.-nivå. Dette kan være en utfordring da militær mastergrad er noe som kommer så sent som i begynnelsen av 40-årene for offiserer flest, og en ph.d. er noe som tilsynelatende *ikke* er meritterende i en militær karriere. Det er heller *ikke* en sivil mastergrad, så andelen offiserer med mastergrad i «ung» nok alder til at Forsvaret skal kunne videreutvikle dem til ph.d. og få nok nytte av dem innen pensjonsalder på 57/ 60 år antas å være lav.

For det andre er dette fagmiljøet spesielt interessant på grunn av at evnen til å kunne planlegge, lede og gjennomføre militære operasjoner er definert som kjernekompetansen i Forsvaret (Forsvarsdepartementet, 2015-2016, s. 95). Dette kan også være en hovedårsak for å ha en egen høyskole som del av det militære. I Norge er det i all hovedsak kun Forsvaret som forvalter denne typen kunnskap og ferdigheter. Innen militære operasjoner finnes det flere ulike fagmiljøer ved FHS, hvorav militære fellesoperasjoner er ett av dem. Fagmiljøet inngår i en felles seksjon med fagmiljøet for militærstrategi. Årsaken til at disse ikke er undersøkt sammen som ett felles fagmiljø, slik høyskolen selv definerer det, er forklart i casebeskrivelsen (kapittel 3). Fagmiljøet har leveranser til de ulike utdannings- og kursnivåene, og kan sies å være en av flere hovedleverandører til mastergradsstudiet. Det er derfor viktig for FHS å satse på å beholde, utvikle og rekruttere kompetanse blant disse (FHS' styre, 2020, s. 12).

1.2 Problemstilling, avgrensninger og forskningsspørsmål

Oppgaven ser på en militær høyskole med flere differensierte avdelinger, tidligere separate høyskoler, som har vært gjennom en større organisasjonsendring og sammenslåing, med årsverksreduksjon og reviderte studieløp. Samtidig har organisasjonen i oppdrag å styrke den akademiske kompetansen og sørge for mer robuste fagmiljøer (Forsvarsdepartementet, 2015-2016, s. 94). Formålet med oppgaven er å belyse noen utfordringer og finne noen svar som kan bidra til å stake ut kursen videre i dette arbeidet. Spesielt interessant i denne oppgaven er det at Forsvaret som overbyggende etat er selvforsynt på militær kompetanse og produserer den akademiske- og elementer av den praktiske kompetansen gjennom sine egne bachelor- og mastergradutdanninger – ved denne høyskolen. Dette er ikke så ulikt flere andre profesjonsstudier, men kombinert med et eget militært karrieresystem og interne beordringsrunder, kan det likevel hevdes å være forholdsvis unikt. Det kan derfor være avgjørende for FHS å forvalte og planlegge kompetansen langsiktig. Kanskje mer enn ved

mange sivile utdanningsinstitusjoner som kan antas å ha større muligheter til ekstern rekruttering.

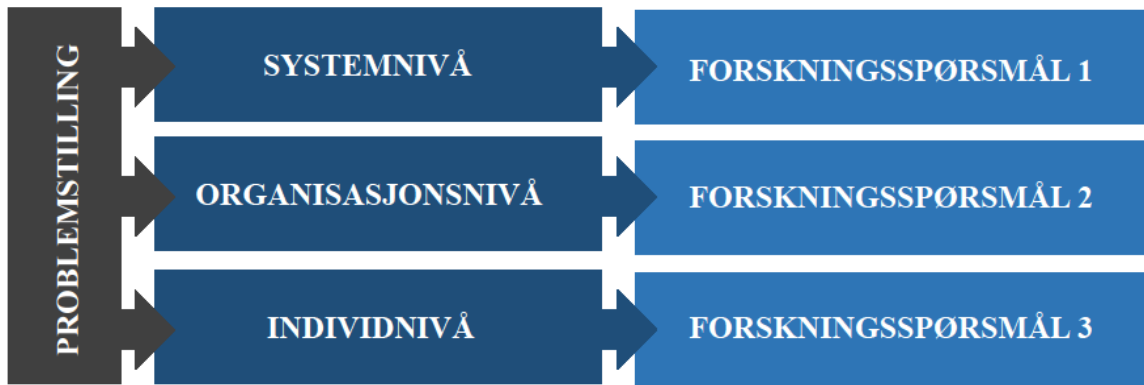
I tillegg til sivil- og militært ansatte med førstestillingskompetanse innen ulike fagområder, må høyskolen sørge for å ha militært ansatte med riktig erfaringskompetanse. Tilsammen utgjør disse at FHS leverer et akkreditert profesjonsstudie. Helheten i de ulike fagmiljøene må også tilfredsstillende kravene om tilstrekkelig andel førstestillingskompetente. Dette gjøres *blant annet* ved at militært tilsatte bygger videre på både den militære erfaringen og den akademiske utdanningen de har fått tidligere. Dette kan antas å sette Forsvarets høyskole i et avhengighetsforhold – et slags limbo – mellom sin egen overordnet etats personell- og utdanningssystem, og kravene som stilles på departementalt nivå for å kunne være en akkreditert utdanningsinstitusjon. Med bakgrunn i temaet for oppgaven, utledes derfor følgende problemstilling:

Hvordan kan FHS styrke fagmiljøet innen militære fellesoperasjoner for å tilfredsstillende kompetansekravene gitt i studietilsynsforordningen?

Problemstillingen kan finne relevante perspektiver på eksisterende utfordringer og muligheter. Den vil kunne gi en god deskriptiv analyse av dagens situasjon. Den søker å finne ut noe om hvilke meninger, oppfatninger og intensjoner som finnes hos informantene – hvordan praksisen oppleves og hvor eventuelt «skoen trykker».

Kravene stilt fra NOKUT og oppbyggingen av Forsvarets personell- og utdanningssystem vurderes som viktige premissleverandører for at FHS skal lykkes i dette arbeidet. Oppgaven avgrenses derfor i første omgang til spesifikt å undersøke krav som stilles til fagmiljøer og hvordan Forsvaret har organisert det militære utdanningssystemet i en ramme av relevant organisasjonsteori og militær sosiologi. Analysen vil gjennom egen tolkning i strukturerte rammer belyse subjektive forståelser gitt fra personellet i fagmiljøet som til daglig forholder seg til disse to systemene i sin streben etter kompetanseheving for seg selv og sitt fellesskap. Det er relevant å finne ut av hvordan Forsvarets personell- og utdanningssystem påvirker motivasjonen og de valgene den enkelte tar i et system der to «verdener» møtes. Dette vil kunne si noe om undersøkelsesenshetens motivasjon for kompetanseheving – og hvorvidt de mener det det finnes incentiver eller er faglig nysgjerrighet nok i det militære systemet. Oppgaven avgrenses derfor også til å kartlegge teori omkring motivasjon som kan anvendes for å forstå det informantene forteller.

Problemstillingen vurderes til å ha tre dimensjoner. Et på systemnivå, et på organisasjonsnivå og et på individnivå. For å belyse disse og samlet sett svare på problemstillingen, utledes det derfor ett spesifikt forskningsspørsmål til hvert nivå. Disse bidrar ytterligere til å avgrense undersøkelsen, men også til å sette fart og retning på prosjektet. Sammenhengen mellom problemstilling og forskningsspørsmålene kan skjematisk forklares slik:



Figur 1: Sammenheng mellom problemstilling og forskningsspørsmålene – skjematisk fremstilt

Forskningsspørsmål 1 har til hensikt å besvare systemnivået i problemstillingen:

- Hvordan harmonerer sivilt og militært utdanningssystem med tanke på å bygge kompetanse i fagmiljøet?

Dette forskningsspørsmålet vil kunne avdekke noe om fagmiljøets syn på rammefaktorene fra myndighetene og samtidig noe omkring deres syn på den militære profesjon.

Forskningsspørsmål 2 har til hensikt å besvare organisasjonsnivået i problemstillingen:

- Hvordan tilrettelegger organiseringen i Forsvaret og FHS for at fagmiljøet skal bli robust?

Med begrepet «organisering» menes ikke selve organisasjonskartet, men heller de prosesser som tilhører det. FHS' virkeområde er forholdsvis ulikt resten av etaten den er en del av, men likevel underlagt de samme føringene for tilsetting, kompetanseutvikling og karriere.

Forskningsspørsmålet hviler på en antakelse om at Forsvarets utdanningsmodell og personellstyring kan virke kontraproduktivt på kompetanseutvikling og rekruttering av militært ansatte til høyskolen. Dette til tross for at det er FHS som selv utfører utdanningen, men da på vegne av – og for Forsvaret.

Forskningsspørsmål 3 har til hensikt å besvare individnivået i problemstillingen:

- Hvordan motiveres de militært ansatte i undervisnings- og forskningsstillinger til egen kompetanseheving med sikte på å møte kravene i studietilsynsforskriften?

Dette forskningsspørsmålet vurderes som viktig for å kunne besvare problemstillingen som helhet. Forklaringen er at hvis forskningsspørsmål 1 og 2 avdekker forhold som kan peke mot systemfeil og kontraproduktiv organisering, vil dette igjen kunne påvirke motivasjonen for kompetanseheving. Det vil også kunne gi en økt forståelse for årsaker til eventuelle rekrutteringsutfordringer.

1.3 Plassering mot eksisterende litteratur

Litteraturen og dokumentene som er benyttet plasserer denne masteroppgaven i et spenn mellom militærsosiologi, organisasjons-, motivasjons- og profesjonsteori samt overordnede styrende dokumenter og offentlige analyser. Årsaken til denne brede sammensettingen er at det er søkt etter andre studier som beskriver lignende problemstillinger, men det er ikke kommet over noe som dekker feltet. Målet med en slik sammensettingen har vært å finne relevant bakgrunn å drøfte undersøkelsen i, med den hensikt å finne ny empiri som kan peke på virkelighetsnære årsaker til de eksisterende utfordringene. Under hvert av de overnevnte områdene litteratur og dokumenter er det tidligere både forsket og utredet mye.

Blant de overordnede dokumentene og analyser har hovedkilden vært ulike stortingsproposisjoner fra FD og KD, studietilsynsforskriften, analyser fra NOKUT og styrende dokumenter for FHS. Innen organisasjons- og motivasjonsteori er utgangspunktet for førstnevnte tatt i Linda Lai, «Strategisk kompetanseledelse», og for sistnevnte Kaufmann og Kaufmanns «Psykologi i organisasjoner». For å finne det som skiller profesjoner fra generelle yrker det sett til Molander og Terums «Profesjonsstudier», og bygget en bro til første del i Samuel Huntingtons «Soldier and the State» – i den hensikt å finne noe av det unike for den militære profesjon.

Inndelingen med drøfting av forskningsspørsmål på system-, organisasjons- og individnivå gir en kompleksitet, først og fremst i bredde, med tanke på litteratur og dokumenter som er dekkende. I hovedsak vektlegges studietilsynsforskriften og teori omkring profesjonen opp mot det informantene forteller i forskningsspørsmål 1. Analyse fra NOKUT omkring fagmiljøers robusthet og det militære utdanningssystemet vektlegges opp mot det

informantene forteller i forskningsspørsmål 2. Gitt den komplekse utdanningsmodellen til Forsvaret, vil drøftingen av dette forskningsspørsmålet kunne være vanskelig å forstå uten å enten kjenne denne godt fra før, eller sette seg inn i punkt 2.2. Forskningsspørsmål 3 kobler noen av funnene i forskningsspørsmål 1 og 2 opp mot motivasjonsteori og det informantene forteller relatert til dette.

Undersøkelsen går i dybden, men har ingen generaliseringskraft. Først og fremst gir en slik deduktiv tilnærming et deskriptivt bilde på dagens situasjon og kan brukes som et kunnskapsbidrag til fremtidig kompetanseplanlegging ved FHS og i Forsvaret. Teori og dokumenter er benyttet for bedre å kunne forstå det informantene forteller, samt analysere det – ikke i et forsøk på å bekrefte eller avkrefte teoretiske sannheter.

1.4 Oppgavens struktur

Kapittel 2 er en fremstilling av informasjon i relevante offentlige styringsdokumenter, analyser og teori. Sistnevnte er innen organisasjons- og motivasjonsteori, samt militærsosiologi. Dette kapitlet danner bakteppet for senere drøfting av undersøkelsen gjennom empiri.

Kapittel 3 er en presentasjon av caset. Her forklares litt av styringslinjen og organisasjonens målbilde, samt en kort presentasjon av enheten – det vil si fagmiljøet som undersøkes.

Kapittel 4 er en forklaring til de metodiske valgene og etiske refleksjonene som er gjort.

Kapittel 5 er en drøfting av undersøkelsen. Denne gjengir og tolker noen av de meningene, påstandene og historiene som informantene forteller, sett i lys av offentlige styringsdokumenter og teori fra kapittel 2.

Kapittel 6 avslutter oppgaven. Her trekkes trådene sammen ved å oppsummere hovedfunnene, gi innspill til videre forskning for så å komme med noen konkrete anbefalinger.

2 Styrende dokumenter og teori

Den først delen av dette kapitlet er en redegjørelse av de viktigste formelle kravene som stilles til akademiske fagmiljøer og de deler av Forsvarets personell- og utdanningssystem som er viktige for å kunne forstå og tolke den informasjon og de meninger som fremkommer i undersøkelsen. Den andre delen i dette kapittel belyser organisasjonsteori, profesjonsteori og klassiske teorier omkring motivasjon, samt noen perspektiver fra militærsosiologi knyttet til den militære profesjon.

Hensikten med kapitlet totalt sett er å belyse noe av konteksten som undersøkelsenheten eksisterer innenfor, samt å kartlegge eksisterende empiri, teori og styrende dokumenter som legger grunnlaget for drøfting av undersøkelsen.

2.1 Krav til et fagmiljø

Formell utdanning kan defineres som offentlig godkjent utdanning som gir en formell kompetanse, og som enkelt kan skilles fra annen utdanning ved at det gir studiepoeng, formelle karakterer og et formelt vitnemål. Ikke-formell opplæring innebærer blant annet kurs som ikke resulterer i dette. (Ulstein, 2019, s. 8) Formell utdanning på et *høyere nivå* skiller seg først og fremst fra annen formell utdanning ved at den er utviklet og levert av fagmiljøer hvor de ansatte har forskerkompetanse og der flere driver med forskning (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 45). I Stortingsmelding 16 – 2016-2017, *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* hevdes dette å sette studentene i en unik situasjon hvor de kan fordype seg i, og bruke relevant forskning i sin utdanning. Utdanning på dette nivået leveres av universiteter og høyskoler. Universitets- og høgskolesystemet, og de krav som stilles, forstås som et kvalitetssystem for å sikre god, riktig og relevant utdanning. I tillegg tilrettelegges det for læringsmiljøer hvor det kan stille kritiske spørsmål og som muliggjør bruken av ulike vitenskapelige metoder. Dette for både å løse oppgaver både gjennom studiet, men også senere i yrkeslivet (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 45).

Et *fagmiljø* kan defineres som «et miljø tilknyttet et fag, en vitenskap; krets av personer som tilhører, arbeider med samme fag» (Det Norske Akademis ordbok, 2019). Ordet fagmiljø er altså ikke i seg selv bundet til et spesifikt yrke eller institusjon. I inneværende langtidspan for forsvarssektoren omtales en rekke ulike fagmiljøer i hele Forsvaret uten noen definisjon på hva det er – men begrepet kan også tolkes smalere og mer relevant i denne sammenheng.

NOKUT skriver at et fagmiljø ved en utdanningsinstitusjon er mennesker som regelmessig bidrar direkte i gjennomføringen av studiet og undervisningen. De har også et ansvar for utviklingen og organiseringen av studiet (NOKUT, 2019a, s. 20). KD stiller krav til akademiske fagmiljøer som en forutsetning for akkreditering. I NOKUTs veileder til studietilsynsforskrift, paragraf 2-3 merknad 1, er et fagmiljø beskrevet slik:

Fagmiljøet tilknyttet studietilbudet omfatter personer som direkte og regelmessig gir bidrag til utviklingen, organiseringen og gjennomføringen av studietilbudet. Presiseringen er ment å inkludere personer med ulike typer bidrag inn i studietilbudet i tillegg til undervisning, veiledning eller annen tilrettelegging for læring. (NOKUT, 2018, s. 13).

§ 2-3 i studietilsynsforskriften, som denne merknaden henviser til, stiller en rekke krav til fagmiljøene for at en utdanningsinstitusjon skal kunne tilby akkreditert utdanning på de tre utdanningsnivåene bachelor-, master- og doktorgradsstudier, ref. Bologna-prosessen (EHEA, 2019).¹ Paragrafen gir blant annet noen krav som knytter seg til størrelse, kompetanse og faglig ledelse. For det første skal minst 50 prosent av stillingene ved studietilbudet utgjøres av ansatte i hovedstillinger. For det andre skal personal med førstestillingskompetanse utgjøre de sentrale delene. Herunder stiller forskriften krav om at omtrent 20 prosent av fagmiljøet må bestå av førstestillingskompetanse for å kunne levere en bachelorgrad, 50 prosent med minst førstestillingskompetanse for å levere en mastergrad – hvorav minst 10 prosent har professor- eller dosentkompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017b) (NOKUT, 2018, s. 9).

Det stilles krav til at fagmiljøet skal drive forskning og faglig utviklingsarbeid, og kunne dokumentere resultater av høy nok kvalitet og omfang. Det presiseres ikke hva som legges i kvalitet eller omfang, kun at det skal tilfredsstillende studietilbudets innhold og nivå. Det vektlegges også at der studietilbudet fører til en akademisk grad, skal det være aktiv deltagelse i relevant nasjonalt og internasjonalt samarbeid. Paragrafens siste ledd stiller også krav om at studietilbud med obligatorisk praksis skal ha fagmiljøer som har oppdatert kunnskap og erfaring fra praksisfeltet (NOKUT, 2018, s. 9).

Internasjonalt fokus på kvalitet i utdanningen, som for eksempel den nevnte Bologna-prosessen ved tusenårsskiftet, førte til nasjonal lovendring og utvidede fullmakter til NOKUT. Det kan oppfattes som det er et økt fokus på viktigheten av dette i den politiske retorikken og

¹ Bologna-prosessen søker å bringe mer sammenheng i høyere utdanningssystemer over hele Europa. Deltakende land er enige om: 1) Et utdanningssystem som består av bachelor-, master- og doktorgradsstudier. 2) Gjensidig anerkjennelse av kvalifikasjoner. 3) Å implementere et system for å styrke kvaliteten og relevansen av læring og undervisning (EHEA, 2019).

gjennom økt styring ved lov og forskrift (Aarstad, 2019, s. 1). Kunnskapsdepartementet har innført «fagmiljøers robusthet» som et styringsparameter for norske universiteter og høyskoler (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 220).

I inneværende langtidsplan for forsvarssektoren har både den formelle og ikke-formelle utdanningen i Forsvaret gjennomgått en større utdanningsreform. Om den formelle utdanningen skrev regjeringen i sitt forslag til stortingsvedtak at den ønsket å skape bedre forutsetning for kvalitet i utdanningen og tilrettelegge for mer robuste fagmiljøer (Forsvarsdepartementet, 2015-2016, s. 94). Det ble vektlagt at Forsvarets utdanningssystem skulle harmoniseres med tidligere strukturreform av sivile universiteter og høyskoler. Langtidsplanen for forsvarssektoren skulle samle utdanningsressursene på færre, men sterkere institusjoner, hvor ambisjonen blant annet var mer robuste fagmiljøer og bedre forskning (Forsvarsdepartementet, 2015-2016, s. 94).

Det fremgår ikke tydelig i hverken strukturreformen for den sivile universitets- og høyskolesektoren, dokumenter fra NOKUT eller kapitlet om utdanningsreformen i langtidsplanen for forsvarssektoren, hva som definerer et «robust fagmiljø». I følge en analyse av Hegerstrøm (2014, s.1) kan ordet robust forstås som «slitesterkt, kraftig eller utholdende». Analysen hun har gjort for NOKUT omhandler vurderingene til de sakkyndige komiteene ved akkreditering av mastergradsstudier i perioden 2004 – 2012. Her forklares det at robusthet er et begrep som er vanskelig å måle (Hegerstrøm, 2014, s. 1). Det kan være relativt og i forbindelse med akkreditering innebefatte bestanddeler som sammensetting, rekruttering, kompetanse og kompetanseheving. I følge Hegerstrøm er det åpnet for stor grad av skjønn i slike vurderinger, og de må ses både i en kontekstuell og situasjonsbetinget ramme. Det er også et spørsmål om hvilket nivå i organisasjonen robusthet skal vurderes. Man kan stille seg spørsmål om hvorvidt det gjelder innen hvert fagområde, avdelings-, fakultets- eller institusjonsnivå. Hvilket nivå man legger til grunn vil kunne gi ulike svar (ibid, s. 1). I den nevnte analysen forstås robusthet å være et spørsmål om fagmiljøets styrke og størrelse. Her forklares det at de sakkyndige er opptatt av å se disse to i en helhet. Det er miljøets samlede kompetanse som skal være sammensatt hensiktsmessig og det skal dekke fagområdet fordelt på menneskene som er del av det (ibid, s. 1). Vurderingen de til de sakkyndige kan forklares med følgende figur:



Figur 2: Mulige variasjoner av fagmiljøets styrke og størrelse (Hegerstrøm, 2014, s. 5).

Figur 2 viser at de sakkyndige kan vurdere fagmiljøenes robusthet ut fra fire dimensjoner. Et stort miljø vurderes som svakt hvis kompetansen ikke dekker fagområdet. Et mindre miljø kan vurderes som sterkt såfremt kompetansen er godt dekket. I overnevnte analyse fremholdes det at fagmiljøets styrke i akkrediteringssammenheng vurderes ut ifra minstekrav om en viss prosent medarbeidere i hovedstilling og en prosentvis fordeling av professorer og andre førstekompetente. I de sakkyndiges vurdering av størrelse på fagmiljøer vektlegges det at miljøet skal være stort nok til å ivareta nødvendig forskning og utvikling, og være aktivt både i nasjonalt og internasjonalt samarbeid (ibid, s. 6). Dette vurderes å stå i overenstemmelse med det som er forklart omkring studietilsynsforskriften om de samme forhold. Med tanke på størrelse hevder analysen at de sakkyndige gir institusjonene stor frihet (ibid, s. 6).

2.2 Det militære utdanningssystemet

Intensjonen med dette punktet er å utdype det militære utdanningssystemet og koblingen til det militære gradssystemet. Hensikten å forklare «konstruksjonen» for senere å bedre kunne forstå det informantene forteller.

Sett utenfra er *Forsvarets personell- og utdanningssystem* komplekst. Det er blant annet 23 ulike militære gradsnivåer, som til sammen har 69 ulike gradsbetegnelse fordelt på Hæren, Sjøforsvaret og Luftforsvaret. Disse gradsnivåene reflekterer til en viss grad det som i

Forsvaret omtales som «nivådannede utdanning». Dette begrepet blir utdypet grundigere senere i dette punktet, men innledningsvis kan det forenklet forklares som at jo mer «nivådannende utdanning», jo høyere militær grad.

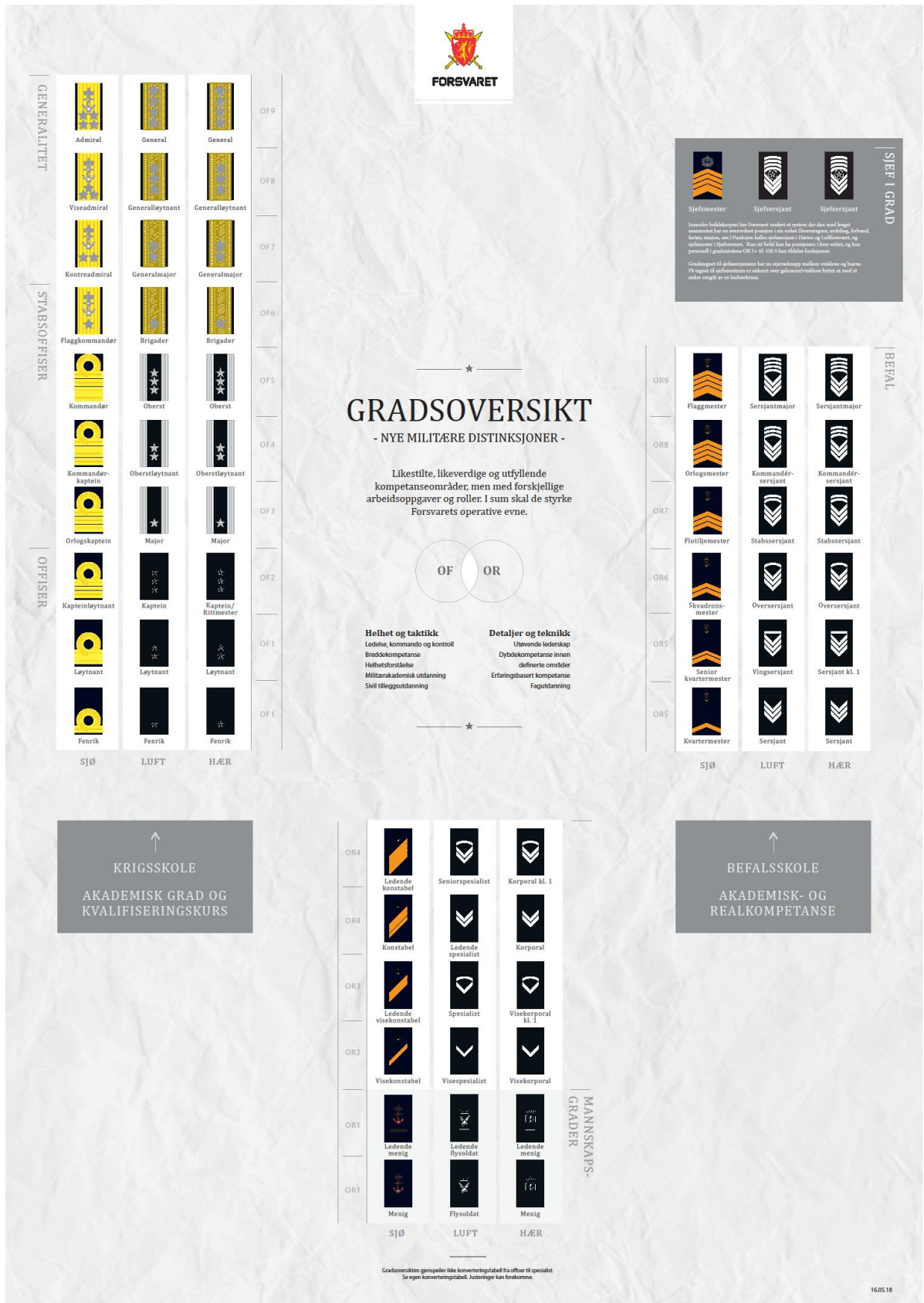
Forsvaret har en forholdsvis ny personellstruktur for de militære. Denne ble innført høsten 2015. Strukturen er overordnet lik hvordan de fleste allierte land har organisert dette. En av forsvarssjefens hovedbegrunnelser for omleggingen av utdanningssystemet i 2017 var at det måtte tilpasses den nye personellstrukturen (Forsvaret, 2019a). Den nye personellstrukturen for militært tilsatte omtales ofte som militærordningen, ny militær ordning, ordning for militært tilsatte (OMT), eller bare med forkortelsen OMT. I denne oppgaven benyttes betegnelsen militærordningen.

Militærordningen er todelt. Se figur 3. En søyle for offiserer og en søyle for spesialister. Spesialistsøylen er igjen todelt innenfor dette og består av spesialister og befal.

Figur 3 illustrerer offiserersøylen fra graden fenrik (OF-1) til general/admiral (OF-9). Spesialistsøylen starter med menig (OR-1) og går opp til sersjantmajor/flaggmester (OR-9). Denne søylen skiller på at spesialistene er befal fra og med graden sersjant (OR-5).

I de styrende dokumentene for militærordningen, vektlegges det at offiserer som hovedregel skal kjennetegnes av at de har akademisk- og militær offisersutdanning, samt en breddekompetanse. Stortingsproposisjonen for militærordningen er tydelig på at befal ikke skal ha den samme utdanningen som offiserer, men heller gis tilpassede profesjonsmoduler (nivådannende utdanning) og en hovedtyngde innen fag- og funksjonsrettet utdanning samt tjenesteerfaring (Forsvarsdepartementet, 2014-2015, ss. 26-27).

For å kunne bemanne dette personellsystemet kreves det et utdanningssystem. FHS har ansvaret for all akkreditert- og nivådannende utdanning i etaten. Fag- og funksjonsutdanningen skal gis ved forsvarsgrenene og driftsenheter på tilsvarende nivå (FHS' styre, 2019, s. 10). Begrepene nivådannende utdanning og fag- og funksjonsutdanning forstås i denne sammenheng som unike i sin anvendelse. Det militære utdanningssystemet er illustrert i figur 4, og krever en utdyping.



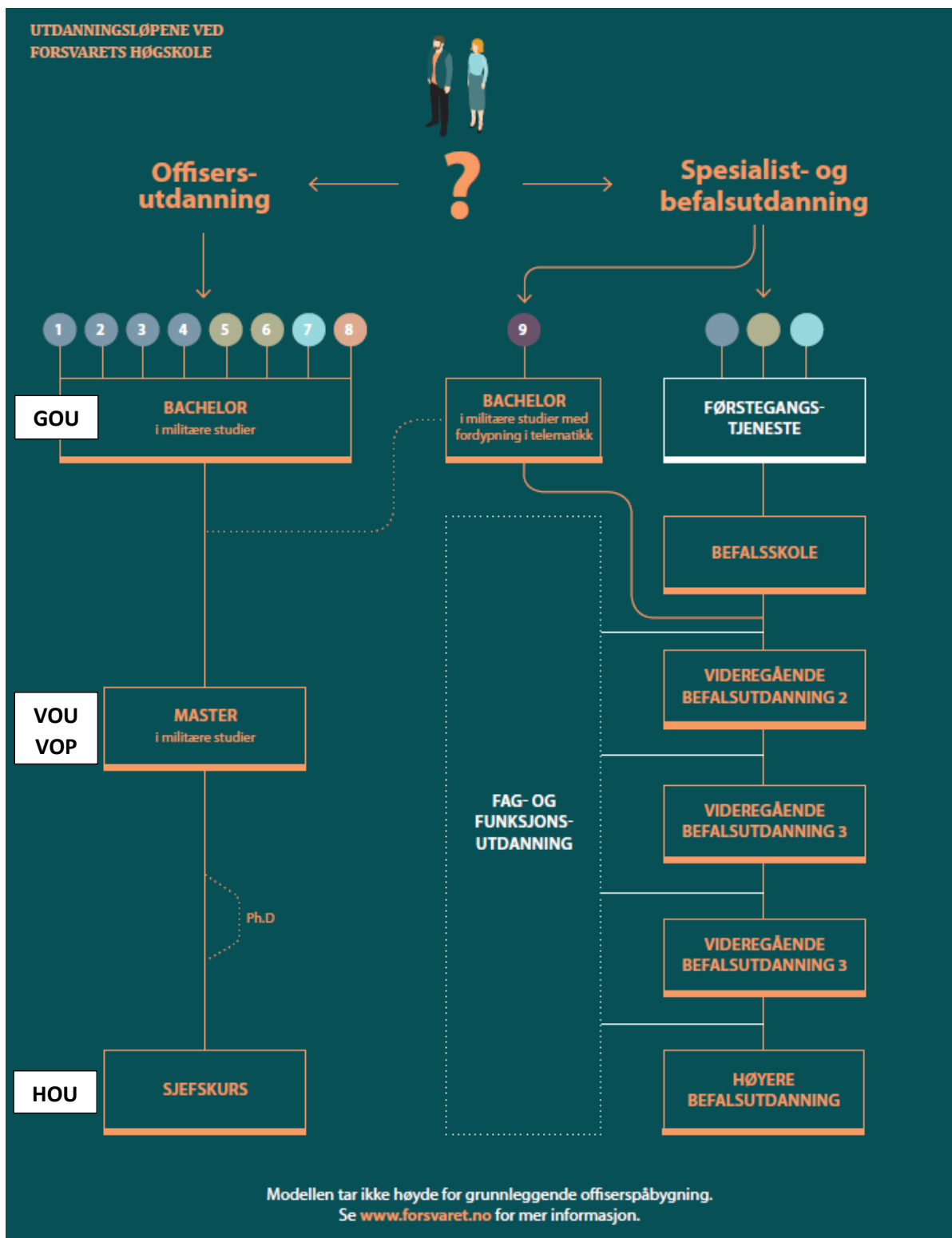
Figur 3: Det militære gradssystemet etter omleggingen av personellstrukturen (Forsvaret, 2016a)

Nivådannende utdanning innebærer å kunne være både formell utdanning gjennom akkrediterte studier, men også uformell opplæring som diverse kurs som kvalifiserer for avansement i det militære karrieresystemet. Sistnevnte kan *derfor* forstås som en form for formell kompetanse som *kun* er «gyldig» som dette internt i det militære systemet, og faller nødvendigvis ikke inn under Ulsteins (2019, s. 8) definisjon av formell høyere utdanning, presentert innledningsvis i punkt 2.1. Nivådannende utdanning er altså Forsvarets egendefinerte utdanningsstruktur for hva som gir formalkompetanse til avansement. I så måte er nivådannende utdanning noe som kan sies å bli «gitt» av Forsvarsstaben og ikke av FHS – som er akkreditert fra KD. Forsvarsstaben kobler det nivådannende til både ulike kurs og/eller til akkreditert utdanning i sitt system. FHS gjennomfører utdanningene uavhengig om de er akkrediterte eller ikke.

Fag- og funksjonsutdanning er opplæring, praksis eller utdanningen som er spesifikk for den enkelte spesialist. I denne sammenheng kan alt fra akkrediterte studier ved sivile universiteter og høyskoler, til diverse fagkurs eller arbeidsopplæring være fag- og funksjonsutdanning. Utdanninger som faller inn under dette begrepet, enten den er akkreditert eller ikke, kvalifiserer ikke til å søke stillinger med høyere militær grad, og kan da bli da *en form for* ikke-formell utdanning i sin anvendelse, uansett om det egentlig er formell kompetanse eller ikke.

FHS' utdanningsmodell pr. 2019 er som vist i figur 4. I utdanningsstrukturen er alle firkanter markert i oransje såkalt nivådannende utdanning. Unntaket er ph.d. – som i oversikten er markert med stiplet linje. Dette inngår formelt sett ikke i Forsvarets utdanningssystem, men illustrerer muligheten for å bygge på med dette ved andre universiteter eller høyskoler. Det er verdt å bemerke seg at en ph.d. da kan behandles på samme måte i Forsvarets personellsystem som uformell opplæring innen fag- og funksjonsutdanningen for spesialistene og derfor nødvendigvis ikke kommer til nytte når militære grader og tilhørende lønnsposser skal deles ut – bortsett fra i fagstillinger ved FHS som eventuelt krever dette. Årsaken er at det ikke er definert som nivådannende utdanning.

Firkanter markert med bachelor og master viser til **akkreditert militær utdanning** som tilsynsførerers av NOKUT og som gir studiepoeng i samsvar med det europeiske ECTS-systemet. Dette fanges opp av definisjonen til Ulstein (2019, s. 8) for formell kompetanse og er i tillegg de to første trinnene i den nivådannende utdanningen for offiserer.



Figur 4: Utdanningsmodell ved Forsvarets høyskole (FHS' styre, 2019, s. 11), samt egne markeringer av nivådannende utdanning for offiserer til venstre: GOU, VOU/VOP og HOU.

Internt i Forsvaret omtales disse som grunnleggende offisersutdanning (GOU) og videregående offisersutdanning (VOU). En GOU er nødvendigvis ikke en bachelor i militære studier, men en bachelor i militære studier kvalifiserer for GOU. En GOU kan også være en

sivil bachelor- eller mastergrad kombinert med det som omtales som grunnleggende offiserspåbygning (GOP). GOP er det første året i den akkrediterte bachelorutdanningen ved de tre krigsskolene i FHS og gir samme utdanningsnivå som GOU. Hovedveien til GOU er bachelor i militære studier gitt ved en av de tre krigsskolene i FHS (Forsvaret, 2019b).² Dette kalles en krigsskoleutdanning. VOU bygger på GOU og vil i det nye utdanningssystemet si en master i militære studier eller en GOU pluss sivil mastergrad og i tillegg en militær påbygningsmodul à 15 studiepoeng på mastergradsnivå (Forsvaret, 2019c). Sistnevnte omtales ofte som videregående offiserspåbygning (VOP), og gir utdanningsnivået VOU. VOU/VOP er som oftest krav i stillinger fra og med oberstløytnant/ kommandørkaptein. Frem til sommeren 2019 var ikke VOU en mastergrad, men 60 studiepoeng på mastergradsnivå med mulighet for å bygge på med masteroppgave.

Det øverste nivået i offisersutdanningen er det som omtales som høyere offisersutdanning (HOU). Sjefskurset ved FHS er et av kursene som kvalifiserer for HOU, men også kurs på tilsvarende nivå i utlandet kan kvalifisere for samme nivå i personellsystemet. Sjefskurset er et tre måneders ikke-akkreditert kurs for militære og sivile, både i og utenfor forsvarssektoren. For offiserer behandles dette kurset i det militære personellsystemet som en form for formell kompetanse, på tross av at det egentlig er ikke-formell opplæring i henhold til KDs definisjon. Blir man selektert til HOU kvalifiserer dette til stillinger i det øvre sjiktet av offisersgrader, ref. figur 3 og 4. Enklere forklart gir HOU – et tre måneders kurs – den høyeste formelle kompetanse internt i Forsvaret.

Uten å bli selektert til HOU er en offiser med ph.d., som i samfunnet for øvrig er det høyeste nivået formell utdanning, ekskludert fra å kunne søke stillinger på de øvre militære gradsnivåene. Det samme gjelder en militær med eksempelvis GOU, pluss sivil mastergrad og/eller ph.d. De er pr. definisjon ikke søknadsberettigede til stillinger på oberstløytnant/ kommandørkaptein-nivå – da de ikke har VOU.

FHS tilrettelegger for at kandidater skal kunne ta ph.d. ved andre utdanningsinstitusjoner gjennom stipender. Utdanningsstipendene må ikke forveksles med stipendiater. Stipendiat er en egen stillingskode hjemlet i universitets- og høgskoleloven (UH-loven) og som tariffmessig forvaltes gjennom forskrift om ansettelsesvilkår for vitenskapelige stillinger (Kunnskapsdepartementet, 2006). FHS, som er akkreditert til å gi høyere utdanning opp til

² Utdanningsmodellen inkluderer ikke spesiell kategori militært tilsatte (SKMT), vernepliktig akademisk befal (VAB), eller grunnleggende offiserskurs (GOK). Disse forklares ikke heller videre i oppgaven.

mastergradsnivå, har en praksis om å lyse ut *utdanningsstipender* til egne ansatte, og ansatte i forsvarssektoren, for at disse skal kunne ta en ph.d. ved andre utdanningsinstitusjoner.

Det stilles høye krav til universiteter og høyskoler for å kunne tilby egne ph.d.-programmer. Denne oppgaven vil ikke gå inn på disse, men med bakgrunn i det som alt er forklart forstås det at ph.d. ikke er en del av prioriteringene i det militært utdanningssystemet. Produksjonen av førstestillingskompetanse kan derfor forstås i hovedsak å være viktig for å komplementere FHS' egne akademiske fagmiljøer, og ikke et behov Forsvaret for øvrig har erkjent.

2.3 Kompetanse i en organisasjon og profesjonskompetanse

Hensikten med dette punktet er først å definere hva en organisasjon og kunnskap er, for så å trekke dette opp mot profesjonsbegrepet – sistnevnte med hovedfokus på det unike ved den militære profesjon.

En *organisasjon* kan defineres som «et sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål» (Enzioni (1982) i Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 18). En forklaring på noe av det unike med militære organisasjoner er at de er veldig komplekse, har mange ansatte og er i sin primærrolle i farlige operasjoner og risikofylte situasjoner (Campbell mfl. (2010) i Martinsen, Fosse & Johansen, 2019, s. 157).

Det finnes en lang rekke definisjoner på hva *kompetanse* i organisasjonssammenheng er (Lai, 2013, s. 46). Det kan forstås at «kompetanse er anvendt og anvendbare kunnskaper, ferdigheter og evner som har bruksverdi i arbeidslivet» (Nordhaug mfl. 1993, s. 19). Eller at kompetanse ikke er en «egenskap hos et individ, men et uttrykk for relasjonen mellom individet og hans/hennes oppgaver, der vedkommende egenskaper og forutsetninger prøves opp mot de krav som organisasjonen stiller» (Gullichsen, 1992, s. 7). Kompetanse også sies å handle «om å være i stand til å mestre oppgaver, møte krav og oppnå definerte mål» (Lai, 2013, s. 11). Definisjonene er forskjellige, men i alle vurderes kompetanse til å dreie seg om løse noe organisasjonen har behov for.

Kompetanse kan deles i to former. Den formelle og den uformelle. Et viktig skille mellom disse er hvordan det tilegnes. Formell kompetanse er i hovedsak utdanning som kan dokumenteres i regi av godkjente utdanningsinstitusjoner. Denne skiller seg fra uformell kompetanse som medarbeideren tilegner seg gjennom jobberfaring og andre arenaer som

eksempelvis fagkurs. Summen av formell og uformell kompetanse omtales som realkompetanse (Lai, 2013, s. 55).

Realkompetansen består ifølge Lai (2013, s. 56) av fire kompetansekomponeenter. Dette er kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger. Dette har mange likheter med hvordan Brandi mfl. (2001) kategoriserer det i kompetansekompasset. Også i fire kategorier: Sosial kompetanse, handlingskompetanse, forandringskompetanse og fagspesifikk kompetanse. Den sistnevnte er typen kompetanse det som oftest blir tillagt størst betydning av hos både omverdenen og hos individet selv. Dette er den enkeltes ekspertise, erfaring og kunnskap (Brandi, Hildebrandt, & Nordhaug, 2001, s. 56). Det er denne kunnskapskomponenten som vurderes som relevant i denne sammenheng og det kan derfor være nyttig å trekke noen paralleller til andre profesjoner.

Under overskriften «Kunnskap skaper ikke en profesjon» tar psykologspesialist og daværende president for Norsk psykologforening, Tor Levin Hofgaard til ordet for *ikke* å innlemme de som uteksamineres med mastergrad i psykologi i psykologiprofesjonen – og med det kunne kalle seg psykologer. Dette skal være eksklusivt for de som har gått profesjonsstudiet. Han hevder at «norske myndigheter systematisk har bygget ned alle beskyttede titler og yrkesmonopoler innenfor fag som ikke retter seg mot spesifikke grupper som trenger beskyttelse og garanti for kvaliteten som leveres» (Hofgaard, 2013). Han sier at samfunnsoppdraget er fundamentet for psykologenes profesjon, og uten det er de «bare et fag» på linje med blant annet sosialøkonomi, sosiologi og statsvitenskap.

Profesjonsbegrepet er omstridt. Molander og Terum (2008) mener det er generelt for begreper som definerer hva den sosiale og politiske verden har til felles. Årsaken kan være at slike begreper ikke bare beskriver, men også tar en praktisk stilling til hvordan verden er (Molander & Terum, 2008, s. 16). De mener at selv om begrepet er omstridt, så utelukker det ikke at det er en felles erkjennelse av kjernen det omhandler. I dagligtalen er det vanlig å omtale en profesjon som et yrke. Max Weber definerer et yrke som «den spesifisering, spesialisering og kombinasjon av prestasjoner som utgjør grunnen for hans muligheter til kontinuerlig forsørgelse eller erverv». (Weber (1922) i Molander & Terum, 2008, s. 17). Det vil si det er et spesifikt yrke når det har arbeidsoppgaver som er vesentlig annerledes enn de øvrige i samfunnets arbeidsdeling. Molander og Terum (2008, s. 18) skiller mellom et *organisatorisk-* og et *performativt aspekt*. I det *performative aspektet* «omtaler vi profesjonelle som dyktige eller erfarne på et spesielt område» (Molander & Terum, 2008, s. 18). De mener at i dette perspektivet henviser begrepet *profesjonell* til en spesiell kvalitet ved

måten jobben utføres på. I denne sammenheng vurderes det som mest relevant å utdype det organisatoriske aspektet. Dette fordi det militære er et yrke som er organisert på en bestemt måte for å løse sine oppgaver (Martinsen, Fosse, & Johansen, 2019, s. 157).

I det *organisatoriske aspektet* kjennetegnes en profesjon ved at den har monopol, autonomi, er politisk konstituert, har et institusjonelt imperativ og er en profesjonell sammenslutning. Dette aspektet peker på at profesjoner har en form for monopolordning, der utdanning er med på å reservere inntektsbringende oppgaver for personer med en viss type utdanning. Ifølge Molander og Terum (2008, s. 18) er hensikten blant annet også å *ekskudere og lukke* adgangen for andre yrkesgrupper. Autonomien gir yrkesgruppen rett til å beslutte hvordan jobben skal utføres. Dette defineres ikke av en ekstern autoritet, men av den samlede profesjonen og kompetansen den forvalter. Molander og Terum (2008, s. 18) skriver videre at innenfor sitt virkeområde gir profesjonen seg selv sine egne «lover». Det institusjonelle imperativet, eller institusjonaliseringen av yrkesgruppen, handler om en form for samfunnskontrakt. Profesjonen påtar seg et ansvar for å tjene visse almene interesser. Derfor fremheves det i det organisatoriske aspektet at det er viktig for profesjonen «å holde orden i eget hus». Med det menes at medlemmene opptrer i tråd med standardene for god yrkesutøvelse. Det gir troverdighet og faglig tyngde. Ifølge Molander og Terum (2008, s. 18) blir profesjonen, gjennom institusjonalisering, også mindre avhengige av den enkeltes moral. Institusjonalisering er ekstra viktig for profesjoner som er knyttet til politisk konstituerte yrker. Den profesjonelle sammenslåingen innebærer at profesjonen må opptre som en organisert gruppe. Det krever en kollektiv selvforståelse og har som et mål å offentlig kunne legitimere sitt krav om profesjonsstatus (Molander & Terum, 2008, s. 18). Årsaken til at det finnes en egen høgskole i Forsvaret er at profesjonskompetansen som Forsvaret har som etat, ikke kan leveres av sivil utdanningssektor (NOKUT, 2015, s. 8). Det å gi befolkningen sikkerhet og trygghet kan i noen situasjoner bety å utøve rå vold – som er organisert og politisk besluttet. En høgskoles plass i en militær organisasjon kan sees i lyset av Carl von Clausewitz tanke om at fysisk makt ikke kan utelukke intelligensens medvirkning (Clausewitz, 1972, s. 4).

Samuel Huntington beskriver i boken *The Soldier and the State*, første gang utgitt i 1957, at kjernekompetansen i den militære profesjon er «the management of violence». Han hevder at en profesjons tre spesifikke kjennetegn er:

-
- Ekspertisen
 - Ansvar
 - Samholdet/fellesskapet.

(Huntington, 1985, s. 8)

Det første punktet forteller at ekspertisen til en profesjon må gis gjennom en formalisert utdanning og forklarer at dette er noe som tar tid å bygge opp. Det andre punktet henviser til det sosiale ansvaret profesjonen har, og at dette er unikt og ulikt det andre yrkesgrupper har. Det siste punktet beskriver en profesjon som gir tilhørighet. Gruppen er eksklusiv i sin forpliktelse og samhörighetene gir en egen identitet. Huntington hevder det er disse tre elementene som gir hele selvforståelsen til profesjonen. Huntington omtaler først og fremst offisersprofesjonen. Offisersprofesjonen består av et stort spekter av ulike funksjoner, i likhet med sivil yrkesliv. I denne profesjonen er det ikke bare den praktiske utøvelsen av organisert, politisk besluttet vold i seg selv som er definerende, men også det intellektuelle innholdet det krever:

Firing a rifle, for instance, is basically a mechanical craft. Directing the operations of a rifle company requires an entirely different type of ability which may in part be learned from books and in part from practice and experience. The intellectual content of the military profession requires the modern officer to devote about one-third of his professional life to formal schooling (ibid, s. 13)

Her forklarer Huntington *offisersprofesjonen* som i stor grad også akademisk. De tre elementene (ansvar, ekspertise og samhörighet), går igjen i flere beskrivelser av den militære profesjon. Forsvarets stabsskole (2007, s. 157) legger vekt på de samme tre aspektene i den fellesoperative doktrinen fra 2007 (FFOD'07), og legger i tillegg til et ekstra punkt – etatens verdigrunnlag. Her står den kollektive innsatsen, troen på menneskeverdet og legitimiteten Forsvaret har i samfunnet sentralt (Forsvaret, 2016b). Kjerneverdiene respekt, ansvar og mot skal prege alle Forsvarets ansatte (Forsvars stabsskole, 2007, s. 157). Disse forstås også som noe som skal binde hele etaten sammen og skape en identitet og profesjonskultur de ansatte er stolte av. Dette kan forstås innen den rammen for institusjonalisering som er ekstra viktig for politisk konstituerte yrker, jf. Molander og Terum (2008 s. 18).

De tilsvarende overordnede kjennetegnene som Huntington (1985, s. 8) og Forsvars stabsskole (2007, s. 157) trekker opp, går også igjen i Det amerikanske forsvaret. Her fra boken *The Noncommissioned Officer and Petty Officer- BACKBONE of the Armed Forces*:

A profession is made up of practitioners performing a kind of knowledge-based work in which the workers enjoy a high degree of independence in application of particular skills. A profession generally has four basic elements: a specialized practical expertise, an acknowledged responsibility to society, a sense of corporateness, and a professional ethos (US Armed Forces, 2013, s. 21).

Denne boken forstås som US Armed Forces manifestasjon på hva den militære profesjon er for deres Noncommissioned Officers (NCO), en ekvivalent til det norske spesialistkorpset. Her vektlegges ekspertisen utelukkende som praktisk. I motsetning til FFOD'07 utgitt av Forsvarets stabsskole (2007), og Huntington (1985) som vektlegger at profesjonen i stor grad *også* er intellektuell. Hos Huntington refereres det til profesjonen for offiserer, ikke spesialister. I FFOD'07 forklares den militære profesjon og tar ikke stilling til hvorvidt profesjonens ekspertise er ulik for offiserer og spesialister. Dette bunner første og fremst ut i at doktrinen er skrevet åtte år før militærordningen. Det er ikke funnet kilder hos Forsvaret som tar stilling til denne problemstillingen på doktrinelt nivå etter innføringen av militærordningen.

Begrepet profesjon stammer etymologisk fra det greske *prophaino*, som betyr å «offentlig erklære» (Eriksen & Molander, 2008, s. 161). Ifølge Eriksen og Molander (2008) handler det om å erklære for samfunnet at de rår over en spesialisert kunnskap som kun de har. De skriver at «erklæringen» forbinder en *kognitiv* fordring om at profesjonen rår over kunnskap andre ikke har, med en *normativ* fordring – som er å tjene en annen parts interesse. For Forsvaret er det sistnevnte *politisk konstituert*, jf. det *organisatoriske perspektivet*, blant annet i form av de ni oppdragene til forsvarssektoren (Forsvarsdepartementet, 2015-2016, ss. 22-26). En slik dobbel fordring gir profesjoner en form for jurisdiksjon over virksomheten og dets fagområde. Denne jurisdiksjonen oppfattes å gi en «eksklusiv rett til å utføre bestemte arbeidsoppgaver og å gjøre det i tråd med egne faglige standarder» (Eriksen & Molander, 2008, s. 162).

I følge Huntington (1985, s. 8), Forsvars stabsskole (2007, s. 157) og US Armed Forces (2013, s. 21) har den militære profesjon en dimensjon av tilhørighet – man jobber ikke som offiser, man *er* offiser» (Forsvars stabsskole, 2007, s. 157). Tilsvarende kan man tenke seg at en psykolog ikke sier at hun jobber som psykolog, men at hun *er* psykolog. Slik har det nødvendigvis ikke alltid vært innenfor alle profesjoner. Kanskje heller ikke i den militære. **Yrkesidentitet** er noe som blir skapt over tid i et samspill mellom yrkesgruppen og aktørene omkring i en historisk kontekst (Stave, 1996, s. 19). Stave (1996) bruker profesjonsutøverne *lærere* og *sykepleiere* for å synliggjøre hvordan historiske endringer i samfunnet har påvirket utviklingen av deres identitet. Det kan være med på å sette perspektiv på utviklingen av den

militære profesjon, om enn kanskje ulik – tross alt har foregått i den samme historiske konteksten:

Fra 1739 til 1920 var det moralske perspektivet kjernen i lærere og sykepleieres yrkesidentitet. Eksempelvis var en lærer med høy moralsk standard det samme som en god lærer. Fra 1920 til 1960 var økt fokus på spesifikk fagutdanningen og det «rasjonelle» som var av størst betydning for disse to profesjonenes identitet. Eksempelvis ble sykepleierutdanningen gjort mer vitenskapelig. Lov om utdanning og offentlig godkjenning av sykepleiere kom i 1948. I følge Stave (1996) innebattet dette en innføring av autorisasjon for å kunne utføre yrket. Han hevder at «kallet» til å drive sykepleie med dette ble svakere, men den faglige identiteten ble sterkere. Fra 1960 til 1988 kom det en utvikling mot økt profesjonsidentitet. Krav for å komme inn på utdanninger ble større og det ble generelt lagt mer og mer vekt på formell kompetanse. Blant annet ble det et minimumskrav å inneha lektorkompetanse for å undervise på profesjonsutdanninger. Fra 1988 og fremover peker Stave (1996) på profesjonsidentiteter i krise. Han hevder fasen starter med Hernesutvalgets innstilling. Denne innbar en rekke endringer for høyere utdanning. Krav om økt samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner, sammenslåinger og samlokalisering stod sentralt (Hernesutvalget, 1988, ss. 21-22). I arbeidslivet fikk målstyring og privatisering økt fokus. Profesjonsrollen ble ifølge Stave (1996) satt under press. Det ble vanskeligere å beskytte sin egenart, og i skvisen med innsparinger og krav til forsvarlig forvaltning måtte den profesjonelle i økende grad rettferdiggjøre og argumentere for sin rolle.

Irgens (2007) bygger på Staves (1996) inndeling med en femte fase: Fra 1996 til i dag – *den profesjonsutdannede i kunnskapssamfunnet*. Kunnskapssamfunnet endrer arbeidsbetingelsene for profesjonelle. Han trekker frem teknologi og ytterligere kompetansereformer som er med på å endre profesjonsidentitetene og økt andel med høyere utdanning i kunnskapssamfunnet (Irgens, 2007, s. 197).

I lys av teorien kan det også diskuteres hvorvidt det bare er en militær profesjon. Er det ulik profesjon for Hæren, Sjøforsvaret og Luftforsvaret? Er det ulik profesjon mellom de som er i den skarpe enden av Forsvaret, og de som er i administrative roller? Forsvaret er tverrfaglig og sammensatt av mennesker med et mangfold av kompetanse. Det er ikke slik som med sykepleiere at man vet at samtlige som minimum har en bachelorgrad – et treårig profesjonsstudium i sykepleie. Eller tannleger som minimum alltid har en mastergrad – et femårig profesjonsstudium i odontologi. Innføringen av to personellkategorier blant militære,

ref. kapitel 2.2, stiller ganske ulike formalkrav til å kunne bli yrkesmilitær. I tillegg er hele 4.334 av Forsvarets totalt 15.849 ansatte sivile (Forsvarsstaben, 2019, ss. 94-110).

Militærordningen tar en viss stilling til profesjonsbegrepet slik:

Forsvaret har en sammensatt oppgaveportefølje, og bredden i kompetansebehovet kan sammenlignes med det mangfoldet som etterspørres i samfunnet for øvrig. Forsvarets kjernekompetanse representeres først og fremst av de militære profesjonsutøverne, herunder personellet som blant annet bemanner kommandokjeden, Forsvarets fly, fartøy samt hovedsystemene i landforsvaret (Forsvarsdepartementet, 2014-2015, s. 5).

Det er interessant å se hvordan proposisjonen skrevet av Forsvarsdepartementet (FD) definerer profesjonsutøverne mer markant enn det Forsvaret selv gjør i verdigrunnlaget. I Forsvarets verdigrunnlaget (2016), skilles det ikke på sivilt ansatte, spesialister eller offiserer. Alle forklares å ha den samme profesjonsidentiteten og -kulturen. Det kan antas at det ikke har vært et like sterkt behov for å «reservere» begrepet profesjon for kun de yrkesmilitære internt i Forsvaret, som i eksemplet Hofgaard (2013) og Norsk psykologforening ønsker med tittelen psykolog. Årsaken kan være at voldsmonopolet sikrer at det ikke finnes noen som kan utfordre de militære på sine oppgaver (Huntington, 1985, s. 15), og det kan således heller virke mot sin hensikt å forsøke å differensiere mellom sivile og militære internt i Forsvaret. Det kan også ha med å gjøre at men ikke har «våget», eller sett det som formålstjenlig å si at profesjonskompetansen for offiserer og spesialister kanskje er såpass ulik, at det derfor er to ulike militære profesjoner. Et verdigrunnlag kan også hevdes å bære preg av å være en «festtale». Det kan også tenkes at i verdigrunnlaget «egentlig» snakker om det samme som en bedriftskultur når profesjonskulturen omtales. I hvert fall hvis kravene til å være en profesjonsutøver i det organisatoriske aspektet til Molander og Terum (2008, s. 18) skal følges slavisk.

Skillet mellom offiser og spesialist oppfattes således ikke som et skille mellom to ulike profesjonsutøvere i Norge, slik det kan oppleves i andre NATO-land. Men det er kun offiserskorpset som har den militære profesjonsutdanningen gjennom akkrediterte studier sammenkoblet med nivådannende utdanning. Spesialistene får profesjonskurs gjennom det Forsvaret kaller nivådannende utdanning, ref. punkt 2.2, som for disse egentlig er en type ikke-formell opplæring i henhold til Ulsteins (2019, s. 8) definisjon for KD (se punkt 2.1).

2.4 Motivasjonsteori – og motivasjon i den militære profesjon

Dette punktet retter seg mot senere drøfting av forskningsspørsmål 3, og er nødvendig for å finne ut noe om hvordan militært tilsatte i undervisnings- og forskningsstillinger motiveres til egen kompetanseheving.

Motivasjon kan defineres som «de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder adferd i ulike grader av intensitet for å nå et mål» (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 113). Det handler altså om en prosess som iverksetter og driver intensiteten i menneskelig adferd.

Innen motivasjonspsykologien skilles det mellom behovsteorier, kognitive teorier, sosiale teorier, situasjonsteorier og syntese-teorier. Dette er ifølge Kaufmann og Kaufmann (2015 s. 114) ulike rammer for å tolke motivert adferd blant annet i arbeidslivet. Teoriene er nødvendigvis ikke konkurrerende, men verktøy som sammen kan utfylle hverandre. Denne oppgaven vil fokusere på behovsteorier, situasjonsteorier og syntesemodeller og berører derfor ikke kognitive og sosiale teorier. Disse kunne også vært hensiktsmessige for å besvare forskningsspørsmål 3, men er valgt bort for å begrense oppgavens omfanget og fordi de tre førstnevnte vurderes som dekkende for kommende drøfting.

Behovsteorier har som mål å finne de grunnleggende behovene som kan forklare menneskers adferd. Den første som klassifiserte dette i et system var Maslow i 1943. Behovshierarkiet har fått stor praktisk betydning for hvilke betingelser som er gunstige for å fremme positiv motivasjon i arbeidslivet. Behovene deles i fem kategorier og strekker seg i en systematisk rangorden fra de laveste, eller mest grunnleggende behovene til de høyeste. Teorien deles inn i to hovedkategorier: Behov for underskuddsdekning og behov for vekstmuligheter (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 114).

Teorien kan fremstå som intuitiv, men empirisk forskning gjennom testing av modellen gir tvetydige svar. Forskning tyder på at mennesker er fleksible, og at aktiviteten styrer motivasjonen mer enn vi tror med tanke på behov i disse fem nivåene. På en annen side kan tyde på at det går et hovedskille mellom menneskers motivasjon for å dekke underskuddsbehov og vekstbehov (ibid, s. 117).

En annen form for motivasjonsteorier enn de som ser på konkrete behov, er såkalte **situasjonsteorier**. I arbeidssituasjonen kalles disse ofte for jobbkarakteristikamodeller (ibid, s. 137). En av disse er Hertzbergs tofaktorteori fra 1959. Undersøkelsen som underbygget teorien skilte på trivsel og mistrivsel som to diametrale motsetninger og Hertzberg delte

funnene inn i motivasjon som sprang ut av to faktorer (Kaufmann & Kaufmann, 2015, ss. 138-139). På den ene siden er det han kalte *motiveringsfaktorene* som skaper trivsel når de er til stede, men som ikke nødvendigvis skaper mistrivsel hvis de er fraværende. Dette er behov som er knyttet til anerkjennelse, prestasjon, ansvar og utviklingsmuligheter. Her er det en likhet med de øvre nivåene (behov for vekstmuligheter) i Maslows behovshierarki. På den andre siden er det han omtalte som *hygienefaktorene* som viser sammenheng med de tre nedre nivåene i Maslows teori. I en jobbkarakteristikamodell kan det blant annet handle om de fysiske og sosiale arbeidsforholdene, lønn, status og jobbtrygghet (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 138).

Teorien er kritisert av en rekke forskere. Blant annet på det metodiske opplegget undersøkelsen for teorien bygger på. Det argumenteres for at respondentenes svar på tilfredshet kan være resultat av menneskers iboende evne til å skylde på omgivelsene, samt selv ta æren for gode resultater (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 262).

Det finnes også en rekke *syntesemodeller* som forsøker å sammenkoble ulike behovsteorier, kognitive forventningsteorier, sosial motivasjonsteori og situasjonsteorier for å kunne besvare hvorfor menneskers indre prosess iverksetter og driver adferd. En av disse er ifølge Kaufmann og Kaufmann (2015, s. 144) modellen til Mitchell og Larson som ordner de viktigste faktorene som påvirker adferd og hvordan disse påvirker ytelsen. Deres modell skiller på indre og ytre påvirkningsfaktorer og hvordan disse virker inn på psykologiske prosesser. De indre faktorene knyttes til behovsteorier, og omhandler den indre driften til å dekke en underskuddstilstand som eksempelvis sult og tørst, men også overskuddsmotivasjon og vekstmotiver knyttet til blant annet selvtutfoldelse, personlig- og intellektuell vekst. De ytre faktorene kan i større grad kartlegges ved andre teorier, som blant annet jobbkarakteristika-modellen til Hertzberg. Med ytre faktorer menes det sosiale betingelser som er situasjonsbestemt (Kaufmann & Kaufmann, 2015, ss. 144-146). Kaufmann og Kaufmann (2015, s. 147) konkluderer med at jobbadferd hos den enkelte er styrt gjennom mange ulike ytre og indre faktorer. Faktorene påvirker mennesket og fungerer som drivkraft. I slike sammenhenger snakkes det ofte om en indre eller ytre motivasjon. Indre motivasjon er den naturlige tilbøyeligheten mennesker har til å bli engasjert i det som de er interessert i – som gjør de lærer og utvikler seg. Ytre motivasjon er når motivasjonen ikke ligger til selve handlingen, men til resultatet som kan følge av den (Nerstad & Kuvaas, 2017, s. 112).

I 1977 publiserte den amerikanske militær sosiologen Charles Moskos det han kalte *I/O-hypotesen*. Antakelsen i hypotesen er at den militære organisasjon påvirkes på flere hold

(Moskos, 1977, ss. 41-50). Fra å bli ansett som en spesiell institusjon ulik alle andre i samfunnet, til å mer og mer å bli ansett som en organisasjon blant mange. Dette har ført til at det militære ikke lengre, eller i hvert fall i samme grad, styres ut fra den militære profesjons egne kriterier, men heller å bli underlagt økonomisk instrumentell styring (Jacobsen J. O., 2005, ss. 183-194).

I/O-hypotesen knytter motivasjon og holdninger til sosiale endringer i den militære organisasjon og forholdet til det sivile samfunn. «I» står for «Institutional/institusjonell» og «O» «Occupational/yrkesmessig». Det finnes likheter med Huntingtons (1985) definisjon fra 1957 om «the military mind»³ av den militære profesjon i det institusjonelle aspektet, og likheter med det Janowitz i 1960 definerte som «the constabulary force»⁴ i det yrkesmessige aspektet. Begrepet *institusjonell* knyttes til plikt, og *yrkesmessig* knyttes til rettigheter. I 1988 publiserte Moskos og Wood empirisk støtte for hypotesen. Undersøkelsen konkluderer med at profesjonelle soldaters motivasjon har beveget seg fra å være institusjonell til yrkesmessig. Det betyr at plikten profesjonen har ovenfor samfunnet ikke står like sterkt i den militære kodeks – som individualistenes krav om egne rettigheter og profitt (Moskos & Wood, 1988). Det forstås ikke som helt presis å trekke en direkte likhet mellom denne måten å vurdere profesjonens institusjonelle plikt vs. yrkesmessige rettigheter, til indre- og ytre motivasjon. Det er likevel noen påfallende likheter mellom den altruismen man finner i det institusjonelle aspektet – ønsket om å gjøre noe for andre og ansvarsfølelsen – til ytre motivasjon i det yrkesmessige aspektet. I/O-hypotesen kan skjematisk fremstilles slik:

³ «Huntington benytter begreper som *unity, esprit, tradition and community* for å beskrive elementer av profesjonsetikken, eller det han begrepsfester som "the military mind"» (Johansen, 2007, s. 23).

⁴ Gjennom å betrakte Morris Janowitz' teorier og hans prinsipp om "the constabulary force" kan profesjonalitetsbegrepet også sees i et annet perspektiv [enn Huntington], primært med referanse til ekspertiseperspektivet» (Johansen, 2007, s. 24)

INSTITUTIONAL	OCCUPATIONAL
<p>ALTRUISTISK, VERDIBASERT</p> <p>DET MILITÆRET ER ET KALL</p> <p>UVESENTLIG:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ LØNN ➤ REGULERT ARBEIDSTIDER 	<p>EGOISTISK, MARKEDSTANKEN</p> <p>DET MILITÆRE ER ET YRKE</p> <p>VESENTLIG:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ LØNN ETTER YTELSE ➤ REGULERTE ARBEIDSFORHOLD

Tabell 1. I/O-dimensjonene – skjematisk fremstilt (Johansen, 2007, s. 42)

Johansen (2007) trekker opp flere sider de militærsosiologiske teoriene kan kritiseres for, eller som utgjør begrensninger. Relevant i denne sammenheng forstås først og fremst at «deler av de grunnleggende teoriene ble utviklet i en tid der verden og samfunnet så vesentlig annerledes ut enn i dag (..) noe som kan bidra til å svekke teoriens relevans» (Johansen, 2007, s. 15). Kritikken som kan reises ved den gjengitte militærsosiologiske litteraturen i denne sammenhengen er først og fremst at dette er undersøkt i en annen historisk kontekst og empirien stammer fra forskning som er gjort på amerikanske soldater. Det kan innebære kulturforskjeller fra Norge i dag.

3 Presentasjon av case

Universitets- og høyskoleutdanning i Norge sorterer i hovedsak sektorielt under KD. Virksomhetene reguleres gjennom UH-loven. Denne stiller blant annet krav til kvalitetssikring av utdanningstilbudene (Kunnskapsdepartementet, 2005).

NOKUT er et eget forvaltningsorgan under KD og har i hovedoppgave å sikre og fremme kvalitet innen høyere utdanning. Dette gjøres blant annet gjennom å føre tilsyn med utdanningsinstitusjonene og kontrollere at kravene til akkreditering tilfredsstilles (NOKUT, 2019b, s. 5). Kravene i studietilsynsforskriften må være oppfylt for akkreditering som igjen gir mulighet til å gi studiepoeng. Disse gis i tråd med European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) (European Commission, 2019). Det kan gis en akademisk grad i en av de tre utdanningssyklusene, bachelor-, master- eller doktorgrad (EHEA, 2019).

Den akkrediterte utdanningen for den militære profesjon er i motsetning til det meste av annen høyere utdanning gitt av det offentlige, ikke underlagt KD, men FD. Likevel er den akkreditert fra KD og faller inn under både det nasjonale og europeiske kvalifikasjonsrammeverket for utdanning. FHS er en fullverdig del av Forsvaret som etat, og er i tillegg delvis underlagt KDs universitets- og høyskolelov gjennom forskrift fra FD (Forsvarsdepartementet, 2018). Paragraf 1 i denne forskriften, også kalt formålsparagrafen, sier at hensikten med forskriften er å gjøre FHS til en relevant og attraktiv akademisk profesjonsinstitusjon innen militær kjernekompetanse (Forsvarsdepartementet, 2018). FDs hovedintensjon med forskriften har vært å gjøre så mye som mulig av universitets- og høyskoleloven gjeldende for FHS, samtidig som den ivaretar behovet for militære tilpasninger (Forsvarsdepartementet, 2017).

Hovedoppgavene til FHS er å drive utdanning, forskning, utvikling og formidling innen militær kjernekompetanse (Forsvarsdepartementet, 2015-2016, s. 95).

Høgskolestyret (2019) forteller i sin årsrapport for 2018 at FHS har to hovedmålsettinger:

1. Særskilt kunnskap for forsvarssektoren.
2. Implementering av utdanningsreformen.

I det samme dokumentet fremgår det at *i tiden før til 1. august 2018* var stort fokus på utdanningsreformen, og at det etter dette har dreid mot bedre oppfølging og implementering av nye studieløp. For å oppnå leveransemålene har FHS tre virkemidler:

-
1. Solid forskning og utvikling.
 2. God formidling.
 3. Effektiv og relevant utdanning og veiledning.

I bunn for dette ligger tre forutsetninger som må være på plass:

1. Robuste fagmiljøer.
2. En tilpasset organisasjon.
3. En robust og effektiv administrasjon og infrastruktur.

(FHS' styre, 2019, s. 20)

Sett i lys av problemstillingen er forutsetningen om *robuste fagmiljøer* spesielt relevant. Fagmiljøene oppsummeres av høgskolestyret som følgende: Forsvars- og sikkerhetspolitikk, militærstrategi og militære fellesoperasjoner, landmakt, sjømakt, luftmakt, cybersikkerhet og cybermakt, militær ledelse og profesjon, samt militær logistikk (FHS' styre, 2020, s. 7)

I denne sammenheng er *militære fellesoperasjoner* forklart som et fagmiljø sammen med *militærstrategi*. Videre i høgskolens strategi forklares også noen av utfordringene, men her omtales fagområdet *militære fellesoperasjoner* separat fra fagområdet *militærstrategi*:

FHS har kritiske mangler innenfor fagmiljø som skal stå for sentrale leveranser innen utdanning og FoU. Gapet er markant innenfor fagmiljøene på militære operasjoner på fellesoperativt og taktisk nivå, der det mangler nødvendig akademisk kompetanse, og noe erfaring fra enkelte operative miljøer (ibid, s. 12).

Her fremheves det at FHS har kritiske mangler blant annet innen det fellesoperative fagmiljøet, også omtalt som fagmiljø for militære fellesoperasjoner. Dette var en egen seksjon før utdanningsreformen. Som et resultat av denne ble fagmiljøet slått sammen organisatorisk med fagmiljøet militærstrategi til en felles seksjon ved FHS/Stabsskolen. Det er ikke funnet noen offentlige kilder på hva som var det konkrete formålet med *akkurat* denne sammenslåingen, men den forstås innenfor rammen av hele utdanningsreformen om å styrke fagmiljøene – da kan det ha vært vurdert som formålstjenlig å se disse to i faglig sammenheng. Sammenslåingen kan også ligge i kombinasjon med, eller utelukkende som en konsekvens av pålagte årsverksreduksjoner.

Seksjonen hadde pr. januar 2020 totalt 15 stillingshjemler. Tolv av disse var på det daværende tidspunkt besatt og tre vakante. I tillegg hadde seksjonen to med ph.d.-stipend og derfor totalt 14 aktive stillinger. Av de tolv faste var det to som ikke hadde mastergrad som laveste formelle kompetansenivå. Syv hadde mastergrad som høyeste formelle kompetansenivå,

hvorav fire av disse var i et førstestillingskompetanseløp. To stykker av de de totalt 14 hadde førstestillingskompetanse som høyeste formelle nivå (begge var i formelle professorkvalifiseringsløp) og en hadde professorkompetanse. I tillegg hadde seksjonen to personer tilknyttet 20% i professor II-stillinger. Av de totalt 16 personene som var tilknyttet seksjonen var kun tre sivile, disse inkluderer de to professor II-stillingene.

Seksjonen som helhet har hovedansvaret for tre fag på mastergradsnivå: Etterretning, politikk og samfunn (10 studiepoeng), militære fellesoperasjoner 1 (7,5 studiepoeng) og militære fellesoperasjoner 2 (7,5 studiepoeng). De to sistnevnte emnene er i tillegg til å være en del av den militære mastergraden på 90 studiepoeng, også de fagene som i punkt 2.2 er redegjort for som VOP. Det betyr at offiserer som har GOU, samt sivil mastergrad kan søke til sin respektive forsvarsgren om plass her. Militære fellesoperasjoner 1 og 2 er på grunn av dette de to enkeltemnene med flest studenter på mastergradsnivå ved FHS. Den sistnevnte av disse emnene er praksisorientert med blant annet stabs- og hovedkvartersøvelsen «Joint Effort» (FHS Podcast, 2019).

På bachelornivå har seksjonen som helhet hovedansvaret for: Offiseren og krigen (7,5 studiepoeng) og grunnleggende fellesoperasjoner (15 studiepoeng). I tillegg har seksjonen hovedansvaret for videregående befalsutdanning 3 (kurs, ingen studiepoeng).

Pensum i de studiepoenggivende fagene er hovedsakelig sammensatt av en kombinasjon i litteratur som tar for seg forhold som påvirker planlegging, ledelse, understøttelse og gjennomføring av militære operasjoner, herunder teori om disse forhold, militære doktriner og offentlige styringsdokumenter med mer. (Forsvarets høgskole, 2020)

Det finnes flere måter å måle et fagmiljø på, ref. Hegerstrøm (2014, s. 1). Blant annet avhengig av hvilket organisatorisk nivå som vurderes. Styret ved FHS definerer altså denne seksjonen til å være *ett* fagmiljø (FHS' styre, 2019, s. 7). I bakgrunnsamtaler ble det derimot tydelig at ansatte, i stor grad fortsatt ser på seksjonen som egentlig å være to til dels separate fagmiljøer. FHS kan også forstås noe inkonsekvent i denne sammenheng. I deres årsrapport om utdanningskvalitet for studieåret 2018-2019, står det følgende:

Hvis operasjonsfagene er definert som «sentrale deler» i studieprogrammet, oppfyller ikke masterstudiet kravet. Operasjonsfagene er praksisnære og praktisk tilrettelagt med planlegging og gjennomføring av en større fellesoperativ øvelse, og fagmiljøet har sin bakgrunn i den operative, erfaringsbaserte fagutviklingstradisjonen. De som underviser er hovedsakelig offiserer med militær bakgrunn uten særlig akademisk erfaring (Forsvarets høgskole, 2019, s. 14).

Her forklares ikke militærstrategi og militære fellesoperasjoner som ett og samme fagmiljø. Det virker også som det er en usikkerhet omkring hvorvidt operasjonsfagene er definert som «sentrale deler» i studieprogrammet, på tross av det som allerede er forklart av hvor stor andel av studiepoengene de står for. I FHS' strategi forklares behovet slik:

Selv om operasjonsmiljøene med erfaringsbasert profesjonskompetanse hever nivået på undervisningen, må FHS satse på å utvikle fagmiljøer med tilstrekkelig akademisk kompetanse de neste årene for å kunne utdanne, forske og formidle etter kravene satt i UH-loven. I tillegg må det legges til rette for at den operative kompetansen ved FHS alltid er oppdatert (FHS' styre, 2020, s. 12).

Med bakgrunn i behovet for å kunne utdanne, forske og formidle etter kravene i UH-loven, og det som er forklart over, er det derfor valgt å kun fokusere på fagområdet militære fellesoperasjoner. Denne undersøkelsen tar ikke stilling til hvilket organisatorisk nivå fagmiljøet skal vurderes på i forbindelse med akkreditering, men gjenforteller og tolker det informantene selv sier og gir uttrykk for. I fortsettelsen på oppgaven omtales derfor den delen av seksjonen som har sitt hovedsakelige virke innen militære fellesoperasjoner som «fagmiljøet».

Bakgrunnsamtalene peker på at det *i hovedsak* er fra tidligere egne studenter (offiserer) dette fagmiljøet rekrutterer kandidater som kan ta en ph.d. I den nye spesialisøylen i Forsvaret kan det også utvikles personell med ph.d., men med bakgrunn i punkt 2.2 vurderes den som mindre relevant for fagmiljøet i jakten på førstestillingskompetanse, da Forsvaret selv ikke gir denne personellkategorien høyere akademisk utdanning. Det utelukkes ikke muligheten for også å rekruttere inn sivile, enten med fullført ph.d., eller som kan og ønsker å ta en ph.d. Her er det viktig å understreke at en slik type førstestillingskompetanse sannsynligvis ikke vil bygge på en tidligere militærakademisk utdanning. Skal fagmiljøet satse på sivil førstestillingskompetanse, i hvert fall fra Norge, synes det åpenbart at dette vil måtte være kompetanse fra fagfelt som er relevante inn mot militære fellesoperasjoner, med tanke på å drive undervisning, forskning og utvikling. Dette er i bakgrunnsamtaler kartlagt til å kunne være ulike fagfelt. Først og fremst pekes det på statsvitenskap, sosiologi, historie, pedagogikk, jus, psykologi, ledelse og teknologi. Sistnevnte er vektlagt i FHS' kartlegging av faglig kompetanse (Hanssen & Basit, 2020, s. 2).

4 Metode

Dette kapitlet redegjør for valg av forskningsdesign, metode og fremgangsmåte for innsamling av forskningsdata. I tillegg redegjøres det for vurderinger omkring gyldighet og pålitelighet, samt en kort forklaring til forskningsetiske utfordringer. Styrker og svakheter ved undersøkelsen blir behandlet i kapittel 5, punkt 5.4.

4.1 Valg av forskningsdesign og metode

Valg av forskningsdesign og metode knytter seg til hva og hvem som skal undersøkes, samt hvordan gjennomføringen av undersøkelsen skal foregå. Det er formuleringen av forskningsspørsmålene som bestemmer valg av forskningsdesign og metode (Jacobsen, 2018, s. 22). Valget av forskningsdesign er avgjørende for en undersøkelses interne og eksterne gyldighet (ibid, s. 89).

Ifølge Jacobsen (2018, s. 99) er et casestudie godt egnet til å kunne gi «tykke beskrivelser» av virkeligheten. Casestudien gir rom for å kunne forstå samspillet i en organisasjon og kontekst – samt godt egnet til å svare på såkalte «hvordan-spørsmål». Casestudien er også egnet til å sette fokus på én enkelt analyseenhet (Jacobsen, 2018, s. 99). Denne undersøkelsen er et enkeltcasestudie av fagmiljøet for militære fellesoperasjoner ved FHS/Stabsskolen knyttet til kompetansekravene det stilles for å kunne levere studiepoeng på mastergradsnivå innen et profesjonsstudie. Valget begrunnes med at det vil kunne belyse kompleksiteten, og således bygge relevant empiri knyttet til temaet.

Formålet med kvalitative forskningsintervjuer er å øke forståelsen gjennom en tolkning av det informantene sier – deres erfaringer og synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 21). Dette er en hensiktsmessig innsamlingsteknikk når målet er å beskrive, forstå eller utvikle flere perspektiver på noe. Det er også hensiktsmessig når det er relativt få enheter som undersøkes, når det er interessant hva det enkelte individ svarer og hvordan vedkommende fortolker og legger en spesiell mening i et spesielt fenomen (Jacobsen, 2018, s. 146-147).

Problemstillingen er utforskende og har til hensikt å finne beskrivende svar. Underliggende for problemstillingen er at det er utviklet tre forskningsspørsmål som hver har til hensikt å tolke informantenes syn på utfordringer og muligheter knyttet til systemnivå, organisasjonsnivå og individnivå. I et slik tilfelle kan det være hensiktsmessig å benytte ulike metoder til hvert

forskningsspørsmål. Jacobsen (2018, s.173) skriver at en slik vurdering må gjøres både ut i fra hvorvidt metoden er rett, men at det også har tilknyttet seg et ressursaspekt.

Til forskningsspørsmål 1 og 2 vurderes det som opplagt at kvalitativ metode er passende da de er beskrivende og utforskende i sin formulering, og det er ikke hensiktsmessig med en generalisering. Forskningsspørsmål 3 er derimot av en litt annen karakter og krever et veivalg. Hadde hensikten vært å på et større grunnlag generalisere hva som motiverer for kompetanseheving blant militært personell generelt sett, ville et kvantitativt undersøkelsesopplegg kunne blitt vurdert som det metodisk riktige, jf. Jacobsen (2018 s. 252). Hensikten i denne undersøkelsen er imidlertid ikke å finne ut «hvor mange» og lignende, men å belyse synspunkter som peker mot «hva og hvorfor» og på den måten fortelle noe mer utfyllende omkring hva som kan påvirke motivasjon i denne sammenheng. I likhet med forskningsspørsmål 1 og 2, ønskes det med forskningsspørsmål 3 å skape en forståelse gjennom å bringe frem informantenes meninger og knytte dette til teori og styrende dokumenter. I tillegg vurderes den kvalitative forskningsmetoden som best egnet da det er et lite antall mennesker som kan bidra til å belyse problemstillingen sett innenfor det aktuelle fagmiljøet.

4.2 Datainnsamling

Denne studien tar i bruk flere datakilder. Sees det i første omgang bort fra teorien som er fremkommet gjennom eksisterende forskning presentert i kapittel 2, har det samme kapitlet innledningsvis kartlagt informasjon i offentlige dokumenter. Dette har vært viktig for å bygge opp den rette bakgrunnskunnskapen for å kunne beskrive «systemkravene» fra overordnede myndigheter og NOKUT på den ene siden, og på den andre siden måten Forsvaret har organisert de deler av sitt personell- og utdanningssystem som er relevant i denne sammenheng. Teorien som er gjengitt og forklart i siste del av kapittel 2 er gjort gjennom en mer dynamisk prosess og har i større grad vært gjenstand for noe utskiftninger i takt med arbeidet i oppgavens drøftingsdel. Hensikten har vært å presentere relevant teori som kan forklare det informantene sier. Det er også kartlagt dokumenter for å bygge opp caset i kapittel 3. Både kapittel 2 og 3 er gjort etter en systematisk kvalitativ innholdsanalyse, hvor hensikten hele veien har vært å finne relevant informasjon og teori som kan bidra til økt forståelse i de forhold som berører problemstillingen og som kan være et godt grunnlag for å drøfte undersøkelsen.

I tillegg til det som alt er beskrevet, er det benyttet kvalitative dybdeintervjuer fra det som omtales som et strategisk utvalg av informanter (Johannessen, Kristoffersen, & Tufte, 2010, s. 109). Dette er et utvalgs-kriterium for individuelle intervjuer som Jacobsen (2018, s. 181) omtaler som «informasjonskriteriet». Det vil si å velge ut de informantene man mener kan gi mye og relevant informasjon. Problemstillingen krever informasjon fra mennesker med dyptgående innsikt om temaet. Utvalget ble derfor nesten hele fagmiljøet, det vil si seks av åtte medlemmer. De to siste var ikke tilstede i intervju-perioden. Informantene ble valgt fordi de «har skoen på» og derfor kan tenkes å kjenne «hvor den trykker». Flere av informantene har lang erfaring i fagmiljøet og fulgt utviklingen over tid. Bakgrunnssamtaler i forkant av undersøkelsen pekte på at det kunne eksistere strukturelle utfordringer i Forsvaret knyttet til hvordan karriere- og utdanningsvei er for denne fagekspertisen. Derfor var det også naturlig å be dem om å delta. For å besvare problemstillingen kunne det heller – eller i tillegg til – vært gjennomført dybdeintervjuer med eksempelvis ledergruppen eller mennesker som sitter i nøkkelposisjoner innen etatens HR-styring (Human Resources). Dette kunne bidratt til å belyse problemstillingen fra flere vinkler. Disse ville sannsynligvis lagt seg på et bredere nivå enn kun situasjonen for dette spesifikke fagmiljøet, og ville således kanskje ha krevet en strammere form på dybdeintervjuet. Dette ble valgt bort for å begrense undersøkelsens omfang.

For å rekruttere informanter ble det først sendt en e-post til seksjonssjefen som fagmiljøet er en del av. Hensikten var å undersøke mulighetene og innhente godkjenning. Godkjenningen ble også vedlagt i søknad til Forsvarets forskningsnemd (vedlegg C). Samtidig ble visedekan ved FHS kontaktet for å sikre forankring. I tråd med krav fra NSD ble det benyttet introduksjonsbrev til hver enkelt potensiell informant (vedlegg A).

Det ble gjennomført seks intervjuer over en fjortendagersperiode. Metningspunktet på enkelte områder av intervjuguiden kom ganske tidlig. På andre områder var det overaskende hvor mange ulike tanker og meninger informantene hadde. Metning ble nådd omtrent i det femte intervjuet. Det sjette og siste intervjuet var likevel hensiktsmessig. Selv om innholdet i det han sa var forholdsvis likt det som flere hadde kommunisert tidligere, hadde denne informanten interessante historier og gode formuleringer.

Informantene ble lovet full anonymisering. Hensikten var å få til friere intervjuer og mest mulig oppriktige svar. Oppgaven oppgir derfor ikke navn på informantene, heller ikke i vedlegg. Mulige konsekvenser av dette for undersøkelsen drøftes i punkt. 4.3.

Undersøkelsen hadde til hensikt å få frem informantenes egne erfaringer, opplevelser og meninger knyttet til kompetanse i fagmiljøet. Det semistrukturerte intervjudesignet ble valgt for å oppnå det Kvale og Brinckmann (2012, s. 325) omtaler som å være «en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet». Temaene knyttet til de ulike forskningsspørsmålene var derfor de samme for alle. De konkrete spørsmålene i intervjuguiden fungerte som et spørsmålsbatteri, slik at det åpnet for å kunne ta tak i interessante meninger og påstander som kom frem underveis i intervjuene. Alle spørsmål ble ikke stilt, men valgt etter dynamikken og innholdet i samtalen hvor hensikten var å få informasjon om de samme tingene fra samtlige informanter.

4.3 Analyse av forskningsdata, bias og evaluering av resultater

I følge Jacobsen (2018, s.199) dreier analyse av kvalitative data seg om fire forhold: Dokumentere, utforske, systematisere/kategorisere og sammenbinde. I denne undersøkelsen er det de ferdige transkriptene som er utgangspunktet for analysen. Samtlige intervjuer ble transkribert fullt ut og kodet forholdsvis umiddelbart etter gjennomføring.

Dette ble gjort systematisk og bygget overordnet på oppgavens modell om å belyse forhold som kunne klassifiseres til å enten å være på system-, organisasjons- eller individnivå. Etter det innledende arbeidet ble det forsøkt å avdekke sammenhenger og mønstre. Det skulle vise seg å bli en lang og krevende prosess, som sannsynligvis ville vært enklere med mer erfaring.

Innen metode er reliabilitet og validitet målekriterier for kvaliteten på undersøkelser (Jacobsen, 2018, s. 16-17). Reliabilitet handler om hvorvidt forskningsdata er pålitelige. Er dette kravet oppfylt vil den samme fremgangsmåten i *kvantitative* undersøkelser gi like resultater, uansett hvem som gjennomfører den – gitt lik fremgangsmåte. Dette forstås ikke å være like gjeldende i *kvalitativ* metode. Denne typen undersøkelser vil være vanskelig å gjennomføre gjentatte ganger med samme resultat. Dette forklares med at gjennomføring av undersøkelsen skjer i en spesiell kontekst og at fortolkningen skjer gjennom forskeren (Johannessen, Kristoffersen, & Tufte, 2010, ss. 227-228). Metoden påvirker dataenes pålitelighet fordi de er selektive i sin innsamling, og noe informasjon faller også ut. Metoden kan også gi en undersøkelseeffekt (Jacobsen, 2018, s. 145-146). Spesielt samfunnsvitenskapen kritiseres for dette og det kan hevdes at det skapes konstruerte situasjoner og dermed kunstige resultater (ibid. s. 117). Derfor er det viktig å understreke egen

bias. Denne forklares blant annet med at undersøkelsen bygger på en antakelse om at Forsvarets personell- og utdanningssystem ikke er hensiktsmessig strukturert for å bemanne og drive kompetanseheving av akademisk ansatte i uniform. I tillegg er undertegnede både student og ansatt i driftsstaben ved FHS. Som student har det vært på et annet masterprogram ved FHS enn det som er belyst i punkt 2.2. Dette programmet er for fremtiden avvirket og er derfor ikke forklart i oppgaven. Masterprogrammet hadde ingen emner som er levert av det fellesoperative fagmiljøet, og bias i henseende som student vurderes derfor som lavt. På et mer overordnet nivå kan bias påstås å være større. Denne mastergraden i militære studier gir ikke VOU, i likhet med sivile mastergrader. Det betyr at det således vil måtte tas VOP etterpå, forklart i punkt 2.2, som et påbygg for at mastergraden skal gi «formell» kompetanse for å kunne søke stillinger med militært gradsopprykk. Selv vurderes denne biasen til i utgangspunktet bare å være middels, og elimineres ved at undersøkelsen handler om hvordan FHS kan styrke fagmiljøet i tråd med studietilsynsforskriften, herunder flere med ph.d. Som ansatt ved FHS kan det være viktigere forhold som har påvirket undersøkelsen. Dette utdypes i punkt 5.4 (Styrker og svakheter ved undersøkelsen). Pålitelighet er avgjørende for undersøkelsen. For å bygge opp om undersøkelsens og analysens etos er det derfor tilstrebet å gjennomføre en åpen og gjennomsiktig prosess. Dette er gjort ved å forklare hvordan undersøkelsen og analysen er gjennomført, samt gjennom en tydelighet på egen bias, antagelser og tilknytning til organisasjonen (punkt 5.4). Det er aktivt forsøkt å distansere seg fra egen dette gjennom *kun* å tolke opplysningene informantene gir. I hele prosessen har det vært et fokus på å opprettholde kritisk distanse til både egen forutinntatthet, svarene som fremkommer i intervjuene, og i analysen av disse.

Total anonymisering av informantene er et valg som kan være med på å svekke undersøkelsens troverdighet. Først og fremst med tanke på sporbarhet i de enkelte svar. På en annen side kan det bidra til økt validitet. Anonymiseringen kan ha gjort at informantene følte seg friere og våget å gi mer ærlige svar. Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg blant annet om i hvor stor grad funnene i undersøkelsen representerer den faktiske virkeligheten (Johannessen, Kristoffersen, & Tufte, 2010, s. 228). I vitenskapelig metode opereres det med to typer: Intern- og ekstern validitet. Den interne validiteten handler om hvorvidt det er dekning i dataene for konklusjoner som trekkes. Ekstern validitet handler om hvorvidt resultatene fra et avgrenset område også er gyldige i andre sammenhenger (Jacobsen, 2018, s. 17).

Den interne validiteten er forsøkt ivaretatt ved å koble teori og kartlagte offentlige dokumentene til utarbeidelse av intervjuguiden og selve analysen. For all teori var ikke dette mulig å få til i forkant, da informantenes synspunkter i noen sammenhenger skapte ny bevissthet. Den interne validiteten kan også svekkes av potensielle feilkilder som ligger i informantenes egne bias. Det kan være naturlig å tenke at den enkeltes egeninteresse, bevist eller underbevisst, mobiliseres i en intervjusituasjon. På en annen side kan man også se på informantenes bias som et produkt av den påvirkningen de blir utsatt for i det daglige, og således interessant i seg selv.

Undersøkelsen har sannsynligvis ingen overføringsverdi, det vil si ekstern validitet, utenfor Forsvaret. Dette begrunnes med at profesjonen er forholdsvis ulik andre profesjoner og yrker, samt at Forsvarets måte å kombinere nivådannende utdanning med akkreditert utdanning sannsynligvis ikke eksisterer andre steder i det norske samfunnet. Det kan eksistere enkelte momenter som kan ha en viss overføringsverdi til andre områder i Forsvaret, eller i hvert fall kanskje vekke bevissthet omkring problemstillinger som kan eksistere. Dette er redegjort for i oppgavens avsluttende del gjennom innspill til videre forskning.

4.4 Forskningsetiske utfordringer

Forsking er underlagt både juridiske forhold nedtegnet i lov og regelverk samt noen etiske prinsipper. Ved prosjektstart ble det gjort en vurdering på hvorvidt undersøkelsen var melde- og konsesjonspliktig. Dersom man skal behandle anonymt datamateriale som er fritt for alle personopplysninger er det ikke meldepliktig. Det var også hensikten her, men siden fagmiljøet som undersøkes er såpass lite og det kan derfor være kjent internt i deler av FHS hvem som deltar. Det ble derfor valgt å søke Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette ble gjort med bakgrunn i Jacobsen (2018, s. 51) som sier at er man i tvil bør man uansett melde prosjektet til NSD. Dataene ble behandlet i tråd med gjeldende krav. Det er ikke benyttet navn eller andre persondata som kan knytte påstander eller meninger til den enkelte.

Forskningsetikken i Norge har i dag tre grunnleggende krav med tanke på forholdet mellom forsker og dem det forskes på. Det stilles krav til et informert samtykke, krav til privatliv og krav til å bli gjengitt korrekt (ibid s, 47). I forbindelse med rekruttering av informanter ble det derfor sendt ut e-post til relevante personer (vedlegg A). E-posten beskrev undersøkelsen, temaer for intervjuet, tenkt varighet, deres rettigheter og bruken av lydopptak. Sistnevnte i den hensikt å sikre best mulig transkribering og korrekt gjengivelse. Lydopptakene ble slettet

straks de var transkribert. Transkriptene er slettet ved prosjektslutt og Forsvarets forskningsnemnd er har mottatt sluttmelding (vedlegg C). Bruken av intervjuene og informantenes rettigheter, herunder muligheten til når som helst å trekke seg, ble gjennomgått og signert på av den enkelte i forkant av intervjuet (vedlegg A).

5 Empiri og drøfting

Oppgaven har så langt belyst relevant innhold i offentlige styringsdokumenter, organisasjons- og motivasjonsteori samt perspektiver omkring hva en profesjon er – i tillegg til en casebeskrivelse. I metodedelen har det blitt forklart hvordan undersøkelsen er gjennomført. Valgene som er tatt er begrunnet og det er satt perspektiv på etiske utfordringer.

Dette kapitlet er en deskriptiv fremstilling og drøfting av informasjon og meninger som har fremkommet gjennom dybdeintervjuene. Undersøkelsen drøftes i lys av de tre forskningsspørsmålene som hver har til hensikt å besvare enten system-, organisasjons- eller individnivået i problemstillingen. Tilhørende drøftingen av hvert forskningsspørsmål, gjøres det en kort oppsummering. Det siste punktet i dette kapitlet er punkt 5.4 som er en kort drøfting av svake og sterke sider ved undersøkelsen.

Til sist kommer kapittel 6 som er oppgavens avsluttende del. Her tydeliggjøres hovedfunnene sammen med noen innspill til videre forskning. I tillegg gis det noen anbefalinger til FHS.

Alle sitater tilhører informantene. Analysen og vurderingene som gjøres er av undertegnede. Det betyr at hverken FHS eller informantene nødvendigvis står inne for de samme fortolkningene.

5.1 Systemnivå

Avsnittet er en drøfting av forskningsspørsmål 1 – systemnivået i problemstillingen. Hensikten er å undersøke hvordan fagmiljøet opplever at *sivilt og militært utdanningssystem harmonerer med tanke på å bygge kompetanse i fagmiljøet* og tolke dette. Til å besvare dette forskningsspørsmålet er de styrede dokumentene og teori i kapittel 2 benyttet til å drøfte det informantene sier. Hovedvekten er på punkt 2.1 *Krav til fagmiljøer* og punkt 2.3 *Kompetanse i en organisasjon og profesjonskompetanse*. Disse er benyttet for å bygge opp om og forstå funn, samt å danne grunnlag for senere anbefaling.

Fortellingene og meningene som fremkommer i undersøkelsen indikerer at fagmiljøet har et divergerende syn på kravene i studietilsynsforskriften. To av informantene tolkes til å være kritiske til kravene om å levere forskningsbasert undervisning. Deres påstander tolkes til å være at den militære utdanningen i for stor grad blir styrt av lover, regler og føringer laget for

sivile universiteter og høyskoler – og ikke det de mener er de reelle behovene i en militær utdanning. En av dem sier det slik:

Det er en hemske. (...) Dette gjør at vi får feil fokus – ikke det militære som vi burde. Akademia handler om studiepoeng og akkreditering og det å ha rett antall førstestillingskompetente, samt krav om å levere forskningsbasert – men vi skal også være erfaringsbasert. Den kombinasjonen er vanskelig, spesielt innen [fagmiljøet] militære fellesoperasjoner.

Dette kan forstås i lys av Molander og Terum (2008, s. 18) og hva en profesjon er i det *organisatoriske aspektet*. Det forklarer at en profesjon kjennetegnes blant annet ved at den har monopol, autonomi og et institusjonelt imperativ. Informanten tolkes til å mene at akademiske studier er noe som har fått for stor plass i utdanningen av offiserer. Profesjonstankegangen forstås som å stå sterkt hos samtlige informanter, men likevel er de fleste informantene opptatt av at forskningsnivået må styrkes både kvantitativt og kvalitativt slik at fagmiljøet blir i tråd med kravene til NOKUT. De mener det er essensielt for at fagmiljøet skal kunne drive kunnskapsutvikling, og i undervisningen kunne forbedre bruken av teori – i den hensikt å bedre å forstå det praktiske. I dagens situasjon, hvor ingen i dette fagmiljøet har førstestillingskompetanse, mener flere den raske løsningen er å rekruttere et antall sivile eller militære med førstestillingskompetanse. En av informantene forteller det slik:

Jeg er helt overbevist om at skal vi levere forskningsbasert undervisning og være med på å produsere innenfor kunnskapsutvikling, så vi er nødt til å enten få tilført eller selv produsere førstestillingskompetanse. Jeg mener at på kort sikt må vi tilføre, på langsikt må vi utvikle [kompetansen] selv.

Flertallet av informantene tolkes til å være av den oppfatning at det er utfordringer knyttet til å kombinere de akademiske kravene fra KD med kravene til erfaringsbasert profesjonskompetanse. En av dem forklarer hvorfor førstestillingskompetanse ikke har vært høyt nok oppe på agendaen tidligere:

Det finnes ingen med førstestillingskompetanse på militære fellesoperasjoner i Norge. Det er en historikk som ligger bak. Vi som har jobbet her en stund har forholdt oss til doktriner og direktiver. Det har kun handlet om å overføre den erfaringsbaserte kunnskapen.

Dette kan tolkes opp mot teoretiske definisjoner på hva en organisasjon er og hva kompetanse er. Enzioni (1982) i Jacobsen og Thorsvik (2013 s. 18) definerer en organisasjon som et sosialt system som bevisst er konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål. Med en slik definisjon kan det antas at utdanningen fagmiljøet har levert har vært en forholdsvis integrert del av Forsvarets normale drift, da det naturlig nok har vært Forsvarets konkrete behov for å uteksaminere offiserer som behersker stabsprosedyrer og

operasjonsplanlegging som har vært det styrende. Et slikt fokus kan forklares ved å bruke vanlige definisjoner på av hva kompetanse er, eksempelvis Nordhaug (1993 s.19). Her forklares kompetanse som «anvendt og anvendbare kunnskaper, ferdigheter og evner som har bruksverdi i arbeidslivet». Spørsmålet blir hvorvidt en slik definisjon kan tolkes litt for snevert. KD sier i Stortingsmelding 16 at fordelene med forskningsbasert kunnskap blant annet er at det setter studentene i et miljø hvor det kan stilles kritiske spørsmål og det muliggjør bruken av ulike vitenskapelige metoder for å løse oppgaver både i studiet og i yrkeslivet (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det kan tenkes at fagmiljøet har vært satt sammen på en måte som har ført til at for få har sett behovet for å se utvidet på hva kompetanse kan være. En av informantene beskriver sin opplevelse av fagmiljøet, den gang da han begynte å jobbe der:

Det var helt frikoblet fra hva som skjedde ute i den store verden – som vi tross alt skulle utdanne [offiserer] til. Jeg opplevde at det var en manglende «reality check» den gang da jeg kom inn i miljøet. Man levde i sin egen verden. De hadde på mange måter etablert overtro på enkelte områder. Det handlet om ting som var basert på egne erfaringer gjort her [på stabsøvelsene og i undervisningen] – og ikke der ute – eksempelvis i NATO.

På oppfølgingsspørsmål om hvorvidt dette har endret seg, sier den samme informanten: «Ting er til en viss grad i endring. Faktum er at litt for få har sett utenfor boblen. Det er litt sånn som Platons hulelignelse».

I hulelignelsen illustrerer Platon det han mener er mennesker uriktige oppfattelse av virkeligheten. Han bruker en metafor om fanger i en hule som kun ser skygger av seg selv på fjellveggen – det de tolker som verden utenfor (Platon, 2001, s. 269). Denne informanten tolkes til å oppleve at fagmiljøet har vært og til en viss grad fortsatt er «fanget i sin egen verden». Denne opplevelsen kan skyldes at fagmiljøet hovedsakelig kun har rekruttert lik eller lignende kompetanse, som de allerede hadde fra før. En slik påstand begrunnes i at den militære profesjonsutdanningen på bachelor- og mastergradsnivå gir et smalt rekrutteringsgrunnlag. FHS kan derfor også ha opptrådd som «fanget» til å hovedsakelig «måtte» rekruttere offiserer først med GOU og deretter VOU fra eget utdanningssystem for så å forsøke å utvikle noen av dem til førstestillingskompetente.

Flere vektlegger at det må skapes langsiktighet i rekrutteringen, noe de mener er vanskelig innenfor offiserssøylen. En sier rett ut: «Rekrutteringen til fagmiljøet er elendig».

Skal fagmiljøet klare å utvikle seg til å bli et robust fagmiljø kreves både forskerkompetanse og militæroperativ kompetanse. En av informantene understreker behovet slik:

Vi må få til et fagmiljø som er i stand til å utvikle og levere undervisning, samtidig som vi evner å drive kunnskapsutvikling. For å få til det trenger vi både forskerkompetanse og operativ kompetanse.

Dette synet går igjen hos majoriteten av informantene. Det er også i tråd med studietilsynsforskriftens krav om at studietilbud med obligatorisk praksis skal ha fagmiljø som har oppdatert kunnskap og erfaring fra praksisfeltet. Den obligatoriske praksisen i militær utdanning forstås som de øvelsene og praksisarenaene som er en del av utdanningen. Flere av informantene er tydelige på at militær utdanning er profesjonsutdanning, og mener derfor at kombinasjonen av teori og praksis er avgjørende.

Fagmiljøets syn på forskningsbasert utdanning sin plass innen militære profesjonsstudier er som nevnt splittet. Den andre av de to informantene som tolkes som mest kritisk mot tilpasningen det militære utdanningssystemet er pålagt, beskriver sitt forhold til forskningsbasert utdanning slik:

For meg er akademia en trøtt og kjedelig tilnærming til det hele. Det er forsknings- og studiebasert, i motsetning til det operative og erfaringsbaserte som handler mer om konkrete eksempler, handlinger og opplevelser.

En forståelse av egen profesjon som unik, sammenfaller med det Grimen (2008) sier om at teoretisk refleksjon nødvendigvis ikke er noe en profesjonell yrkesutøver retter seg veldig mot (Grimen, 2008, ss. 71-86). Den samme informanten tolkes til å understreke dette enda tydeligere og sier: «Vi må være forsiktige med at utdanningen av offiserer blir akademisert. Det må være et fokus på profesjonskulturen og lederskap, istedenfor fokus på det å være dyktige til å argumentere skriftlig og publisere dokumenter».

«Akademisert» forstås som en sjargong mer eller mindre samtlige intervjuobjekter benytter når de forteller om den delen av utdanningen som er forskningsbasert eller omhandler FoU. Flertallet av informantene tolkes som sagt ikke til å støtte det samme synet på høyere utdanning som det de to mest negative til NOKUTs krav etterlater. De øvrige fire informantene uttrykker derimot et behov for en balanse mellom akademisk og erfaringsbasert kompetanse – men samtlige informanter mener rekrutteringsbrønnen blant militære hverken er stor nok – eller god nok. En av dem beskriver det slik:

For meg dreier god fagutvikling seg om å bygge et fagmiljø med god balanse mellom det akademiske og militær erfaring på fellesoperativt nivå. (..) Jeg har ikke mye empiri for dette, men jeg tror at ganske mange i Forsvaret oppfatter «akademisering» som noe negativt. De mener at Forsvaret ikke trenger det. Vi møter en del slike holdninger der ute. Krav fra NOKUT og vår streben etter førstestillingskompetanse skremmer noen

fra å søke jobb her – det var rett og slett ikke det de mente de skulle holde på med når de en gang i tiden begynte i Forsvaret.

Huntington (1985, s. 8), Forsvars stabsskole (2007, s. 157) og US Armed Forces (2013, s. 21) beskriver blant annet profesjonen til å ha en unik ekspertise. Forpliktelsen gruppen har bidrar til en spesiell samhörighet og dette er med på å skape en identitet. Flere av informantene kan tolkes til at de oppfatter rekrutteringsbrønnen, internt i Forsvaret, som anti-intellektuell. Dette understøttes blant annet av meninger som at offiserer generelt sett tenker at akademisk utdanning «det var rett og slett ikke det de mente de skulle holde på med når de en gang i tiden begynte i Forsvaret». Det kan tenkes at informantene mener at offiserer generelt sett ikke synes det «passer seg» med for mye akademisk kompetanse. En annen informant uttrykker det slik:

Når du ser hvor lite offiserer skriver, så tror jeg det er noe riv ruskende galt med hele offisersbransjen i Norge. Man kan bli «uglesett» - og det skaper frykt for å stikke hodet frem og si noe. Det er veldig trygt og greit å bare holde på med operasjonene sine.

Dette synet er hyppig gjentakende hos informantene. Det skaper et litt motstridende inntrykk, som senere vil bli forklart under dette forskningsspørsmålet, at de også i stor grad mener det skal satses langsiktig på bygge militære med førstestillingskompetanse – på tross av at de kan tolkes til å mene at målgruppen egentlig ikke er rett. Under det neste forskningsspørsmålet vil det komme til uttrykk at flere av informantene også mener Forsvaret har organisert utdanningen kontraproduktivt for å møte fagmiljøets behov. Det kan derfor være på sin plass å spørre seg allerede nå hvorvidt Forsvaret har oppkonstruert nettopp en slik måte å organisere utdanning på – egentlig har sin årsak i en lav kollektiv forståelse i etaten for hva høyere utdanning er?

Med bakgrunn i intervjuene mener informantene det er tre hovedkategorier personell som er relevante for fagmiljøet. Her i tilfeldig rekkefølge:

- Sivile med relevant førstestillingskompetanse, først og fremst innen teknologi, men det kan også være flere områder.
- Militære med relevant militær utdanning og noe operativ erfaring – som er akademisk anlagt og som ønsker å tilegne seg førstestillingskompetanse, eller militære som har relevant førstestillingskompetanse.
- Militære med relevant militær-operativ kompetanse. Hva de mener som relevant skilles i to kategorier og utdypes noe i forskningsspørsmål 2.

De to sistnevnte kategoriene hentes i dag fra offiserssøylen (se figur 3 og 4), da det er denne søylen som har muligheten til å få tilført den militær-akademiske utdannelsen. Fagmiljøet er i stor grad positive til å benytte kompetanse fra spesialistsøylen, men erkjenner at disse i dagens militære utdanningssystem ikke har den nødvendige militær-akademiske utdanningen i bunn. Fagmiljøet tolkes som positive til å rekruttere spesialister hvis disse har relevant sivil akademisk kompetanse, eller kan bidra med relevant erfaringskompetanse fra operasjonelt nivå.

Informantene forklares som forholdsvis sprikende i sitt syn på å rekruttere sivile med førstestillingskompetanse til dette fagmiljøet. Flere tolkes til at det å satse på sivile med førstestillingskompetanse ikke blir ansett som en god og langsiktig løsning – mer som en nødvendighet for å få fagmiljøet «opp-og-stå» i tråd med kravene til førstestillingskompetanse i studietilsynsforskriften. En av dem forklarer sin skepsis til sivilt faglige ansatte slik:

Jeg tror det vil være klokt å gi ph.d.-stillinger til militære. Jeg har sett eksempler på sivile med ph.d., som har lest seg opp på den militære profesjon – uten selv å noen gang ha vært i det militære. Det blir ikke noe tyngde på det. En militær offiser som har tatt en ph.d. gir en helt annen tyngde og troverdighet.

Informanten sier ikke at alle må være militære, men at han foretrekker at de er militære. Like etterpå sier han: «Dette er en militær høyskole. Hvis ikke flertallet er militære kunne vi jo bare sendt de på utdanning ved en sivil institusjon». Dette kan forstås ut i fra Eriksen og Molander (2008, s. 162) om betydningen som kan ligge i å ha en kognitiv fordringen om å inneha spesialisert kunnskap, kombinert med en normativ fordring – om å tjene en annen parts interesser. I følge Eriksen og Molander (2008) kan dette gi en oppfattet jurisdiksjon om både eksklusiv rett til oppgaver, samt å utføre de i tråd med egne standarder.

Begge sitatene kan også sees opp imot Huntington (1985, s. 8), Forsvarets stabsskole (2007, s. 157) og US Armed Forces (2013, s. 21) om hvordan *den særegne ekspertisen* er grunnleggende og en av de tre pilarene i den militære profesjon. Det er et tildeles gjennomgående syn i fagmiljøet at det mest riktige for FHS er å satse på rekruttering av militære som enten har førstestillingskompetanse, eller ønsker å tilegne seg det. De mener det handler om rett type kompetanse. I det store bildet forstås *ikke* informantene negative til å ha sivile i fagmiljøet, men de fleste tolkes forholdsvis tydelig til egentlig å foretrekke militære.

Det er interessant at informantene også mener sivile akademikere ikke får samme tyngde og troverdighet i temaer om den militære profesjon som det militære akademikere gjør. Den

amerikanske forskeren Samuel Huntington (f. 1927 – d. 2008) er tilsynelatende hyppig brukt i pensumlitteraturen ved FHS, og en observasjon er at militære ofte referer til tanker som startet her når man omtaler egen profesjon. Dette på tross for at Huntington selv var en sivil akademiker, med kun ett års tjeneste i US Army (Encyclopædia Britannica, 2020). Man kan stille seg spørsmålet om den sterke profesjonsidentiteten til enkelte, er en større «hemsko» – som det ble sitert innledningsvis i dette forskningsspørsmålet, enn de kravene som stilles fra NOKUT.

Flere ser behovet for raskt å få inn førstestillingskompetente for å hjelpe fagmiljøet opp på et høyere akademisk nivå og for å levere i tråd med kravene fra NOKUT. Dette omtales av enkelte som en «oppbyggingsfase». I denne fasen er det ifølge informantene underordnet om de ansatte går med uniform eller ikke. Den informanten som tolkes til å være mest positiv til å rekruttere sivil kompetanse sier følgende:

Kan vi ha flere sivile akademikere inn, som evner å se på militære fellesoperasjoner og militær strategi fra sitt perspektiv? Svaret tror jeg er ja. (..) Får vi ikke kvalifiserte militære, så må vi utfordre systemet og konvertere disse til sivile stillinger. I hvert fall for en prøveperiode. Vi snakker om å få til en balanse. En balanse mellom militær erfaring og akademisk kompetanse. Den sistnevnte kan vi få til både med sivile og militære.

Det informanten sier er interessant. På tross av å virke positiv, kommer det med noen begrensninger. Eksempler på dette er: «Får vi ikke kvalifiserte militære, så må vi utfordre systemet» og «i hvert fall for en prøveperiode». Den samme informanten vektlegger senere i samtalen at det er kompetansen som er det viktigste – ikke hvorvidt det er militært eller sivilt tilsatte. Han forteller:

I bunn og grunn er det kompetansen som burde styre. På flere av fagområdene vi holder på med, begynner jeg å innse at det finnes ganske mange sivile akademikere som har innsikt i militære operasjoner, men da kun fra et akademisk perspektiv. Vi skal ikke være så redde for å bytte ut noen av oberstløytnantene med sivile forskere.

Som belyst i punkt 2.3, er Hofgaard (2013) og Norsk psykologforening sterkt kritiske til at personer med mastergrad i psykologi skal få bruke begrepet psykolog som del av stillingstittel hvis de ikke har tatt profesjonsstudiet. De mente blant annet at dette ville degradere selve profesjonen til «bare et fag». I fagmiljøet for militære fellesoperasjoner er det ikke snakk om at sivile skal kalle seg offiserer eller militære, men det kan likevel tolkes til at det handler om en følelse av å «gi fra seg territorium». Selv informantene som forstås som mest positive til at det skal ansettes sivile med førstestillingskompetanse «gir» han noen indirekte begrensninger. En annen informant som også ser behovet fremhever det som en kortsiktig løsning:

På kortsikt kan vi ta inn sivile for å få dette [forsknings og utviklings-] arbeidet på rett kurs. Veien går via noen sivile eller militære – det spiller ingen rolle – som har førstestillingskompetanse litt på siden av vårt fagfelt. Vi må få inn noen som har et ønske og en ambisjon om å lage et slik fagmiljø. Når det faller på plass kan vi få inn militær erfaringskompetanse som kan bygges videre til førstestillingskompetanse.

Det virker avgjørende på informantene at fagmiljøet får en mer stabil tilførsel på førstestillingskompetanse. Forskningsspørsmålet har avdekket at måten å få dette til på er å åpne opp for flere sivile, og en større fleksibilitet i stillingsutlysninger. Både fordi, som informanten selv sier, det har vist seg vanskelig å tilføre førstestillingskompetanse blant nok militære, men også som en mulighet for å kunne se bredere og kanskje litt annerledes på hva høyere utdanning og kunnskapsutvikling kan være, ref. informanten som fortalte om Platons hulelignelse.

Oppsummering av funn – systemnivå

Nedenfor følger en oppsummering av funn og tolking av svar på forskningsspørsmål 1:

«Hvordan harmonerer sivilt og militært utdanningssystem med tanke på å bygge kompetanse i fagmiljøet?» Det er gjort to funn.

For det første viser kartleggingen at Forsvaret som etat er premissgivende for tilflyt av militær kompetanse til FHS, til tross for at FHS selv produserer den militære kompetansen på bachelor- og masternivå. Fagmiljøet tolkes til å mene at offiserer generelt sett ikke anerkjenner den akademiske kompetansen som en viktig nok del av profesjonen. Det fortelles om signaler på at det er for «akademisert» og at offiserer som publiserer egen forskning kan risikere å bli «uglesett». Det tolkes dithen at informantene mener det ikke er et bærekraftig rekrutteringspotensiale blant militære. Et slikt funn styrkes i de påfølgende forskningsspørsmålene. I denne omgang kan det ses i lys av hvordan US Armed Forces (2013, s. 21) beskriver kompetansen til sine NCOer (spesialister) som praktisk, i motsetning til Huntington (1985) som beskriver offisersprofesjonen *også* som i stor grad som akademisk. Spørsmålet man kan stille seg er om det norske offiserskorpset kollektivt sett har et mentalt bilde på at spesialister og offiserer skal ha forholdsvis lik kompetanse?

For det andre er fagmiljøet sett under ett tolket til å ha en oppfatning av at det bør rekrutteres noen sivile som allerede er førstestillingskompetente innen fagområder som er relevante opp mot fagmiljøets kompetansefelt. Hensikten er ifølge dem å løfte forsknings- og utviklingsarbeidet – først og fremst som et slags «eksperiment». Det kan tenkes at deres profesjonstilhørighet gjør at de egentlig ønsker å «reservere» posisjonene for militære. Gjennom intervjuene gir de et inntrykk som kan tolkes til at de opplever den militære

profesjon som unik og autonom – således også fagmiljøet. Dette kan ses i lys av hvordan Molander og Terum (2008, s. 18) definerer det organisatoriske aspektet på en profesjon, og hvordan Eriksen og Molander (2008, s. 162) forklarer den kognitive og normative fordringen som ligger til grunn for å erklære eksklusiv rett på oppgaver og gjøre de i tråd med egen standard. På grunn av den sterke profesjonstankegangen er det mulig at det historisk sett har vært et for stort fokus på den erfaringsbaserte kompetansen i fagmiljøet. Derfor har man kanskje ikke har satt seg tilstrekkelig inn i hva høyere utdanning kan være og hvordan forskningsbasert utdanning, eller mennesker med en annen type kompetanse, kan bidra i utviklingen av fagmiljøet. Det er i denne sammenheng viktig å understreke at flertallet av informantene var tydelig på både viktigheten og riktigheten av forskningsbasert kunnskap. Likevel kan profesjonsforståelsen tolkes som å ha vært den egentlige «hemskoen» og den indirekte årsaken til at FHS har sett for smalt på hva kompetanse kan være i dette fagmiljøet, ref. informanten som fortalte om Platons hulelignelse. FHS kan derfor i større grad *øke fleksibiliteten* i stillingsutlysninger på hvorvidt det skal ansettes militære eller sivile. Dette er noe flere av informantene selv tar til orde for, på tross av at det tolkes mer som en konsekvens av kravene i studietilsynsforordningen, enn en mulighet for økt kompetanse. Som en av informantene, kanskje noe motvillig, allerede har sagt det: «I bunn og grunn er det kompetansen som burde styre».

5.2 Organisasjonsnivå

I det forrige kapitlet ble krav i UH-systemet drøftet opp mot forståelsen av den militære profesjons egenart. I dette kapitlet drøftes svarene til forskningsspørsmål 2, som tar for seg organisasjonsnivået i problemstillingen. Hensikten er å belyse og tolke *hvordan fagmiljøet mener Forsvaret og FHS tilrettelegger for at fagmiljøet skal bli robust*. Til å besvare dette forskningsspørsmålet er hovedvekten fra kapittel 2 lagt på punkt 2.1 *Krav til fagmiljøer* og punkt 2.2 *Det militære utdanningssystem*. Sistnevnte forstås som essensielt for å kunne forstå og tolke det informantene forteller.

I følge Hegerstrøm (2014, s. 1) er fagmiljøers robusthet vanskelig å måle. Det er åpnet for en skjønnsmessig vurdering som må ses i både en kontekstuell og en situasjonsbetinget ramme. Konteksten i denne sammenheng er blant annet at fagmiljøet har en profesjonskompetanse som i hovedsakelig kun finnes i Forsvaret. På nåværende tidspunkt er det ingen av de fast ansatte som har førstestillingskompetanse. Dette er imidlertid under utvikling, men ikke i et

volum som vil dekke kravene i studietilsynsforskriften. Denne studien avgrenses til ikke å ta et standpunkt til akkreditering, men vurderer heller isolert sett det informantene forteller og analyserer det. En sier følgende:

Fagmiljøet er stort nok. Men vi må få inn mer fersk [militæroperativ] kompetanse. Det er folk som har vært her i 10 til 12 år, det blir for lenge selv om man til en viss grad er ute og deltar på øvelser etc. Vi må få inn ny kompetanse for å kunne holde oss på et høyt nivå.

Figur 2 viser hvordan fagmiljøer kan vurderes med tanke på «robusthet». Denne informanten plasserer fagmiljøet som stort nok, men at det behøves mer «fersk» militæroperativ kompetanse. En annen informant legger vekt på at det er ubalanse mellom det fagmiljøet en gang i tiden ble dimensjonert for å gjøre, og det som faktisk kreves av dem i etterkant. Han sier følgende:

I omstillingen ble det veldig klart at dette fagmiljøet hovedsakelig skulle fokusere på utdanning. I volum er vi akkurat på minimum for dette. (..) Fortsatt er det en del spesielle hensyn som må tas for å utdanne til denne profesjonen. (..) Vi kjenner ganske mye på denne forventningen som hele tiden ligger der – til å være med på å produsere forskning. Det er ingen motstand mot det her i miljøet, men det er en liten form for oppgitthet. De som driver undervisningen, har emneansvar, de som er kvalifiserte til å være sensorer og så videre, innenfor det NOKUT-regulerte regelverket – er også de som skal drive forskningen. Og det blir for mye.

Her plasseres fagmiljøet som svakt og til dels for lite. Hegerstrøm (2014, s. 6) sier at de sakkyndige vektlegger at miljøet skal være stort nok til å kunne ivareta forskning og utvikling, og være aktive nasjonalt og internasjonalt. Nesten alle informantene har forholdsvis ulikt syn når de skal gi sin beskrivelse på hvorvidt fagmiljøet er robust eller ikke. De seks informantene setter gjennom intervjuene status på fagmiljøet i fem kategorier:

- Fagmiljøet er stort nok i antall personer, men behøver økt andel med «fersk» militæroperativ erfaring.
- Fagmiljøet er stort nok i antall personer, men behøver økt andel med førstestillingskompetanse.
- Fagmiljøet er stort nok i antall personer, men behøver økt andel med førstestillingskompetanse. Den militæroperative erfaringen behøver ikke være av «nyere dato» – man bør heller satse på å rekruttere og beholde militært personell som kan undervise.
- Fagmiljøet er for lite i antall personer, og trenger flere med «fersk» militæroperativ kompetanse.

-
- Fagmiljøet er for lite i antall personer, og trenger flere med førstestillingskompetanse.
 - Fagmiljøet er for lite i antall personer, og trenger mer personell med både «fersk» militæroperativ erfaring og førstestillingskompetanse.

Det vil si at det nesten er like mange meninger som det er informanter. Ut i fra beskrivelsene de gir, er det kun én ting samtlige gir uttrykk for: Pr. i dag er det totalt sett ikke et tilfredsstillende kompetansenivå. Funnet i denne sammenheng er derfor at fagmiljøet vurderer seg selv som for svakt – enkelte mener også at det er for lite. Tolkningen er at det er sprikende i hva informantene vektlegger som kompetansebehov. De fleste informantene er tydelige på at slik sammensettingen er for øyeblikket, er det ikke er mulig å leve opp til kravene om tilstrekkelig og adekvat forskning og utvikling gitt i studietilsynsforskriften. Dette er i tråd med FHS årsrapport om utdanningskvalitet for studieåret 2018-2019. To av informantene virker utelukkede opptatt av profesjonskompetansen. Dette kan ses i sammenheng med funn på systemnivå, hvor opplevelsen av å måtte forholde seg til krav stilt for sivil universitets- og høyskolesektor, ikke ble tolket som like appellerende for disse.

Som diskutert under forrige forskningsspørsmål, mener flere av informantene at det er vanskelig å skaffe kompetanse til fagmiljøet i det militære systemet. Årsaken har flere fasetter enn det som allerede er belyst. Når organisasjonsnivået i problemstillingen diskuteres, vektlegger flere av informantene mye det samme omkring personellstyringen. En av informantene sier:

Det er helt feil at vi fortsatt sitter med et system der personellstyringen i stor grad er styrt av de tre forsvarsgrenene. Søkadssystemet legger ikke opp til rekruttering av rett personell til rett sted. Det sitter noen offiserer i disse grenene og skal plukke ut fra en liste hvem som får kompetanse for hele Forsvaret. (..) Det virker som du må sitte rett under nesa på sjef Hæren for å ha noen muligheter. Det blir for navlebeskuende. Jeg vil nesten påstå det er en slags innavl. (..) Jeg sier ikke at det er feil for Hæren. Men det er feil for fellesavdelingene at du skal måtte ha [kjenne] en oberst i Hæren for å gjøre karriere i fellesavdelinger, sånn som her på høyskolen. Det er helt feil.

Informantene forstås til å mene at den strategiske personellstyringen ikke har et reelt oppheng på et felles overordnede nivået i Forsvaret, hvor behovet til helheten kan forstås og vurderes. Det er gjennomgående i undersøkelsen at de uttrykker at forvaltningen av personellet i for stor grad styres fra de tre forsvarsgrenene. Dette kan ifølge noen av informantene ha fungert hensiktsmessig den gang forsvarsgrenene var større og mer uavhengige. Etter flere tiår med stor omstilling og endret struktur, er et stort antall ansatte og funksjoner tatt ut av forsvarsgrenene og samlet i ulike spesialiserte avdelinger. Eksempelvis Forsvarets logistikkorganisasjon, Forsvarets spesialstyrker, Cyberforsvaret, FHS med flere. Til sammen

er det elleve driftsenheter som organisatorisk ligger på samme nivå som Hæren, Sjøforsvaret og Luftforsvaret. 14 driftsenheter totalt. Avdelingene som ikke er en av de tre sistnevnte omtales ofte som «fellesavdelinger».

Flere av informantene sier man kan bli «glemte» i karrieresammenheng hvis man tar en jobb i en fellesavdeling. Det er i hvert fall en tolkning av svarene og historiene de forteller. De forteller at makten til å belønne enkeltpersoner med karriereutvikling ligger i disse tre driftsenhetene (Hæren/ Sjøforsvaret/ Luftforsvaret), som informantene forteller at tilsynelatende kun forvalter Forsvarets militært ansatte utelukkende ut i fra sitt eget behov – og manglende helhetsforståelse. Det fremheves at dette er en organisering som ikke er forenelig med å rekruttere og fremskaffe rett kompetanse til FHS. En av informantene beskriver karrieresystemet gjentatte ganger som «innavl». Han forteller: «Det handler vel om å ha kontroll på hvem som skal opp og frem. Inntrykket er at det blir en slags innavl. Det blir snevert. Derfor mener jeg denne oppgaven burde vært løftet opp fra [forsvars]grenene og til Forsvarsstaben».

Et funn i denne sammenheng kan derfor være at det oppleves som kontraproduktivt at karriere i for stor grad styres på denne måten. Informantene sier at FHS får en for liten rolle i kompetansestyringen. Dette blir også tydeligere i det neste forskningsspørsmålet, hvor implikasjonene av et slik funn tolkes opp mot motivasjon for kompetanseheving.

Utfordringene forsterkes når informantene videre forteller om koblingen mellom mastergrad og den nivådannende utdanningen – videregående offisersutdanning (VOU). En forklarer det slik:

Jeg mener det gir oss noen utfordringer å knytte VOU til den [mastergrads] utdanningen vi gir. Det er rett og slett vanskelig. Jeg har snakket med en del av studentene på masterutdanningen – som egentlig ikke er her for å ta en mastergrad. Masteren er noe de må gjøre for å få VOU. Og det er klart, det gjør noe med motivasjonen til studentene.

Informanten forstås til å være av en oppfatning om at det er lav interesse for å ta en mastergrad blant mange i offiserskorpset. Det de ønsker er VOU – da dette gir karrieremuligheter. VOU er som forklart i kapittel 2.2 knyttet til personell som kan bekle gradssystemet fra og med oberstløytnant/ kommandørkaptein. Et slik gradsnivå er knyttet til flere forhold, blant annet forholdsvis høy alder på studentene. Den samme informanten som sist er sitert, forklarer det slik:

Jeg mener det er en uheldig kobling mellom masterutdanningen og VOU-nivået. Med en gang man hadde frikoblet dette og gjort mastergrad til noe som kvalifiserer for å få jobber, ville det vært ønskelig for folk å ta en militær mastergrad i mye yngre alder. (..) Å frikoble det fra masteren ville vært hensiktsmessig.

En annen beskriver det samme problemet slik, men ut fra sin egen opplevelse:

Det finnes ingen styrke ved dagens personell- og utdanningssystem for FHS. For det første må alderen på når en offiser tar masteren ned (..) Snittet da jeg gikk her var omtrent 41-42 år (..) Det er alt for sent.

Ser man dette i tråd med det militære utdanningssystemet, beskrevet i punkt 2.2, og hvordan den nivådannede utdanningen er bygget opp – relatert til hvordan informantene forteller det legges opp til en militær mastergrad for sent i karrieren – kan det virke noe håpløst å satse på stabil tilflyt av militære med førstestillingskompetanse. Selvfølgelig kan det satses på offiserer som tilfeldigvis (for Forsvaret) har tilegnet seg en sivil mastergrad på fritiden – men dette kan neppe karakteriseres som strategisk personellstyring i en etat som hevder å ha behov for unik militær profesjonskompetanse. Sannsynlighet for at mange offiserer velger å ta en sivil mastergrad vurderes å være lav, da de med et slikt vitnemål fortsatt kun vil ha godkjent GOU-nivå. Den sivile mastergraden gir altså i *utgangspunktet* ikke noe formelt konkurransefortrinn til stillinger i Forsvaret, selv om den skulle være faglig relevant for jobben som skal gjøres. Dette forstås med bakgrunn i figur 4. Flere informanter legger også vekt på at det kreves erfaring fra fellesoperativt nivå for å være relevant i fagmiljøet, da er den militære mastergraden fagmiljøet selv er med på å levere, til en viss grad er en forutsetning for etterpå å kunne erverve seg denne erfaringen. En forklarer det slik:

En av de store utfordringene er hvor lav nyttetid man får av militære akademikere som har tatt en ph.d. på grunn av at de må starte så sent på en militær mastergrad. De nærmer seg 50, eller mer før de er ferdige. Skal de da gå av på 57, så har man jo da veldig liten nyttetid.

Denne situasjonen tolkes utfra flere av informantenes uttalelser som noe litt unik for dette fagmiljøet. De forteller at andre fagmiljøer i FHS nok også har utfordringer, men at noen av dem i større grad har fått militært personell til å bygge en ph.d. fra en sivil mastergrad, eller har større tilflyt av sivile førstestillingskompetente. Innen militære fellesoperasjoner får man først den formelle utdanningen på militære fellesoperasjoner via den militære mastergraden. Synet informanten formidler er at «nyttetiden» er for lav for militære med førstestillingskompetanse. Med nyttetid forstås tiden den ansatte bidrar i fagmiljøet. Hvis det stemmer at «normalen» er at offiserer begynner i stilling ved FHS/Stabsskolen ved omkring 46-årsalder, og ph.d. gjennomføres på fire år – vil vedkommende i etterkant kunne stå i

stillingen i syv til ti år, avhengig av når vedkommende ønsker å gå av med pensjon. På grunn av den omtalte stipendordningen blir nyttetiden, som inkluderer tiden brukt i fagmiljøet for å bygge en ph.d. – totalt elleve til 14 år (avhengig av valgt pensjonsalder). Sammenligner man med en sivil som får doktorgrad når vedkommende gjennomsnittlig er 37 år, blir virketiden langt kortere for offiseren (NIFU, 2020). Ikke bare på grunn av de 13 årene senere oppstart på ph.d., men også fordi offiserer må pensjonere seg betraktelig tidligere. En sivil førsteamanuensis vil kunne være i stillingen til fylte 70 år, og dersom vedkommende i tillegg blir professor vil vedkommende kunne være tilknyttet institusjonen som professor emeritus lengre.

Synet til informanten om nyttetid kan også utfordres hvis man sammenligner den militære med ph.d. med en tilsvarende offiser som får stilling ved FHS/Stabsskolen i omtrent samme alder, men som ikke tar en doktorgrad. Det legges generelt sett opp til forholdsvis hurtige stillingsbytter blant offiserer og stillinger kan som regel ha en tidsbegrensning på inntil fem år. Da blir nyttetiden for disse langt lavere enn med den militære akademikeren. Spørsmålet er hvor god man blir til å undervise og bidra i FoU på så kort tid. På dette spørsmålet er informantene lite samstemte.

På direkte spørsmål om FHS sin mastergrad er plassert til rett tid i karrieren – for å kunne rekruttere ansatte til FHS – svarer en av dem følgende:

Jeg tror det er veldig uheldig at den militære mastergraden kommer så sent i karrieren. (..) Det krever mer erfaring enn at vi kan ta inn folk som kommer rett fra denne mastergraden, men jeg tenker at den gamle KS I/KS II-ordningen ikke var så dum.

Den gamle KS I/KS II-ordningen var en utdanningsmodell der kandidatene først fikk en utdanning tilsvarende bachelornivå (KS I), deretter jobbet noen få år – for så å bygge på med KS II, som var en utdanning tilsvarende mastergradsnivå. Dette var før Forsvaret begynte med akkreditere studier, så helt tilsvarende er det ikke, men det er en modell med mer utdanning tidligere i karrieren enn i dag. Informanten forklarer det videre på denne måten:

Med en slik modell kunne man fått en tidlig bachelor [som i dag], så ut og få erfaring. De som var gode på bacheloren kunne fått en tidlig master. Vi kunne drevet talentspotting og rekruttert folk inn tidligere på et ph.d.-løp. Etter ph.d. kunne Forsvaret latt dem tjenestegjøre i et hovedkvarter for noen år. Da hadde vi hatt et mye bedre rekrutteringsgrunnlag inn mot høyskolen.

Dette synet er gjentagende i undersøkelsen. Inntrykket er at informantene generelt sett etterlyser fleksibilitet i dagens utdannings- og personellsystem. Flere uttrykker at det er et for rigid system og på grunn av det kommer mastergraden veldig sent. I følge den siste

informanten som er sitert, forhindrer dagens løsning FHS i å drive «talentspotting» og dyrke frem skreddersydd kompetanse til fagmiljøet. Måten nivådannende utdanning hindrer fleksibilitet vurderes med bakgrunn i analysen som et av hovedfunnene i undersøkelsen.

Fagmiljøet, de som omgås studentene på masterstudiet/VOU i det daglige, mener i stort at koblingen mellom mastergrad og VOU med fordel kan oppheves. De sier at det ville gitt et større incentiv å ta en mastergrad i yngre alder hvis det i seg selv var kvalifiserte til stillinger. Og det ville vært mer hensiktsmessig enn å vente med utdanningen til kandidatene i snitt er over 40 år – bare fordi dette er en måte å selektere til en høyere militær grad. Det betyr ikke at det ikke er behov for et kompetansepåfyll i 40-årsalderen, men at måten det gjøres på i dag mangler fleksibilitet og kan gi færre muligheter for akademisk talentutvikling.

Tidligere ble det hevdet av flere informanter at det gir en strukturell utfordring at kompetansestyringen i Forvaret ikke ligger på etatsnivå, men er tildelt de tre forsvarsgrenene (Hæren/ Sjøforsvaret/ Luftforsvaret). Det er også disse som styrer hvem som skal få HOU og VOU (eventuelt VOP, jf. punkt 2.2). Funnet var at informantene mente fellesavdelingene, som for eksempel FHS, har liten eller ingen påvirkning på dette. Hvis dette er riktig kan en slik skjev maktfordelingen ha flere uheldige konsekvenser. Dette kommer blant annet til uttrykk slik:

En ting jeg opplever i dag – som er et lite faresignal – er at det tyder på at det kan være vanskelig å få seg ny jobb andre steder i Forsvaret når man har jobbet ved Stabsskolen. Dette er også noe de legger merke til ute i systemet, og som kan gjøre at mange kvier seg for å søke jobb her.

Han sier at kandidater kan være redde at karrieren tar en uheldig vending de ikke kommer ut av. Dette er et syn som deles av samtlige informanter. De gir uttrykk for at man ved å jobbe ved FHS kan bli «glemt» av «sentrale personer» i de tre forsvarsgrenene. Et annet eksempel på et slik synspunkt er følgende sitat:

Tidligere var tjeneste ved Stabsskolen noe som var meritterende. Nå virker det ikke slik. Jeg tror dette har med å gjøre at vi ikke har representasjon fra FHS i de rådene der karrieren til de enkelte som skal få mulighetene til videre opprykk diskuteres. Det er synd – skal vi klare å levere en best mulig studie må vi få tilflyt av personell med fersk kompetanse.

Han sier at det før i tiden var meritterende for militære å jobbe ved denne avdelingen, men for han virker det som dette har endret seg. Undersøkelsen gir ikke svar på når rent historisk han refererer til at denne endringen kan ha skjedd. Her kan det tenkes at det var tilbake til den gang det var tre stabskoler, en som tilhørte hver forsvarsgren og at ansattes karriereplaner

derfor ble ivaretatt. Årsaken til en slik tolkning støtter seg på at informantene forteller de opplever det kun er tjeneste i forsvarsgrenene som virker å gi karrieremessig uttelling, også når det skal tas opp studenter ved FHS. En av informantene sier følgende:

Opptaket til vår master er basert på tidligere militær bachelor og en lang rekke år med erfaring, hvor du kvalifiserer deg ved å "bli sett og hørt" i egen forsvarsgren. Det sistnevnte er det avgjørende for å bli tatt opp til masteren i militære studier. Dette både kunne og burde ha vært vurdert gjort annerledes.

Sitatet tolkes som en form for oppgitthet over unødvendig standardisering. En standardisering som ikke ivaretar behovene i bredden. En informant sier:

Dette er enhetsstøvelen som trekkes ned over hode på oss. Jeg har jobbet i skolesystemet i over halve min karriere, og er helt overbevist om at vi har spesielle behov for kompetanse. Og de behovene er ikke forenelige med mange av de øvrige delene av Forsvarets behov. Derfor burde man ha sett på hva som er det unike for Forsvarets høyskole. Sjef FHS burde i mye sterkere grad hatt muligheten til å gå inn og forvalte de personell- og karrieremulighetene som finnes til beste for høyskolen. Etatssjefen og de styrende organene burde erkjenne at det er spesielle behov på Forsvarets høyskole.

Informanten kan tolkes til å mene at FHS «er skjøvet ut i kulden» og bare må godta det som besluttes et annet sted, som egentlig er ment for å dekke et annet behov. Denne kompetanseledelsen gjør også at de opplever en ph.d. som noe verdiløs i formell sammenheng. En av dem forklarer det slik:

Du tjener ingenting på å ta en ph.d. Den vertikale karrieren stopper helt opp. Hvis man har den personlige, faglige interessen kan man naturligvis sitte på høyskolen og drive forskning, men i Forsvaret er det ikke noe i andre enden. Det blir ikke verdsatt.

Som drøftingen tidligere har vært inne på mener Huntington (1985, s. 8) at en særskilt ekspertise ervervet gjennom en formalisert utdanning er et av de tre kravene som definerer en profesjon. Måten flere av informantene omtaler det de opplever at verdsettelsen av en ph.d. i det militære systemet tyder på at kompetanse på dette nivået – kanskje ikke er en del av det felles mentale bildet i Forsvaret som definerer profesjonens ekspertise. Dette til tross for at man har valgt å satse på akkrediterte studier og ph.d. er det tredje og høyeste nivået i utdanningssyklusen, ref. Bologna-prosessen (EHEA, 2019). Indirekte tolkes informanten til å mene at Forsvarets organisering med de militære utdanningsnivåene GOU, VOU og HOU er det som belønnes karrieremessig for offiserer. Hvis en ph.d. kun er noe som for militært ansatte kvalifiserer for å jobb i en fagstilling ved FHS, og ikke gir noe mer anerkjent

kvalifikasjon ellers i den militære organisasjonen – kan det påstås at Forsvaret har misforstått kvalifiseringsløpet som ligger i det akkrediterte utdanningssystemet. Ved å lage et eget system med nivådannende utdanning, som trumfer akkreditert utdanning – kan det også påstås at Forsvaret ikke forholder seg til Bologna-deklarasjonen signert på regjeringsnivå. Kommer man til en slik konklusjon kan det være åpenbart hvorfor FHS har utfører med å tiltrekke seg nok militært personell som ønsker å tilegne seg en ph.d. Stemmer det som noen av informantene sier, at det ikke gir noe anerkjent kompetanse for militære å ha en ph.d. – eller i hvert fall oppfattes slik – kan det være bekymringsfullt for både rekrutteringen til militære fagstillinger ved FHS, men også synet på utdanning og kompetanse i Forsvaret. En sier:

Det er vanskelig å få anerkjent det å være militære med førstestillingskompetanse som noe viktig. (..) Eksempelvis har vi nå to vi ønsker at Forsvaret skal gi en ph.d. – men så går ikke det. Man får det ikke til. Det er sånne prosesser som må til at det ikke blir mulig. Det er generelt en veldig streng praksis på ting, som ødelegger mye og er en hemsko.

Informanten mener det er vanskelig å få anerkjent det å være militær med førstestillingskompetanse. Organisasjonen retter seg mot å «håndtere» noe annet, og det gis ikke nok fleksibilitet til at fagmiljøet skal lykkes.

Det er ikke bare rekrutteringen av militære som kan ha et ønske om å ta en ph.d. som er en utfordring. Også det å utvikle professorer blant militære vanskeligjøres av rigid personellstyring. En av informantene bruker et eksempel:

Vi klarte å få til to som egentlig er professorer, men du ser jo hvordan det er håndtert. Forsvaret kan ikke gi professortittel. Han ene forsvant jo. Han andre er her, men han får ikke kalle seg professor. Oberstløytnant og professor. Personellsystemet takler ikke det. Det er helt håpløst å være en militær høyskole som ikke kan ha professorer, bortsett fra på de sivile.

Oppgittheten rundt denne formen for standardisering kan relateres til det Irgens (2007, s.162) omtaler som «McDonaldisering». En slags «one-size-fits-all» -tilnærming, som gjør at mennesker kan oppleve frustrasjon i arbeidslivet. Spesielt når standardiseringstankegangen blir forsøkt benyttet der den ikke er egnet eller kanskje lar seg forsvares etisk. At kompetansestyringen i en forholdsvis stor grad forvaltes av andre enn høyskolen selv oppleves å hemme fagmiljøet. En av dem sier det i klartekst: «Jeg mener rektor/sjef FHS burde ha større mulighet til å forvalte dette selv. Få mer fleksibilitet». En annen formulerer det slik: «Det er helt håpløst at den strategiske personellstyringen forgår i forsvarsgrenene».

Hva utfallet av dette kan ha for motivasjon til kompetanseheving drøftes i neste forskningsspørsmål.

Undersøkelsen viser at fagmiljøets opplevelse av måten militært personell styres på kan være kontraproduktivt med tanke på å utvikle militære akademikere. Sammenlignes dette med funn på systemnivå, hvor de mener fagmiljøet hovedsakelig bør bestå av militære, unntaksvis noen sivile med førstestillingskompetanse, kan det påstås at fagmiljøet nesten er spilt sjakk matt. Gitt en tolkning om at Forsvaret med dagens organisering ikke kan produsere tilstrekkelig tilflyt av militære med førstestillingskompetanse er riktig, og at fagmiljøet som fellesskap tolkes som skeptiske til at sivile med førstestillingskompetanse er «godt nok» – utgjør dette et paradoks. Her er det viktig å presisere at det er nyanser i synet informantene formidler som alt er understreket og forklart så langt i drøftingen.

På organisasjonsnivået i problemstillingen er det gjort en rekke funn som det sannsynligvis ikke finnes noen rask løsning på. Som drøftet vil noe av nøkkelen kunne være å oppheve koblingen mellom akkreditert utdanning og nivådannende utdanning, i den hensikt å blant annet skape yngre offiserer med mastergrad som igjen ville kunne hjulpet på rekrutteringsgrunnlaget til fagmiljøet og som et springbrett til å få flere med ph.d. En slik oppheving ville således også betydd at en ph.d. ville kunne styrke formalkompetansen på en militær CV for mer enn bare fagstillinger ved FHS – noe som igjen kunne gjort den mer attraktiv.

Undersøkelsens funn – organisasjonsnivå

Nedenfor følger en oppsummering av funn og tolking av svar på forskningsspørsmål 2:

Hvordan tilrettelegger organiseringen i Forsvaret og FHS for at fagmiljøet skal bli robust?

Første funnet i denne sammenheng er at informantene totalt sett vurderer kompetansen i fagmiljøet som for svak. Noen av informantene mener også at fagmiljøet er for lite.

Meningene kan sees i lys av Hegerstrøms (2014) analyse av hvordan de sakkyndige vurderer fagmiljøene i forbindelse med akkreditering og figur 2. Det er interessant at informantene er såpass lite samstemt i hva som er det reelle kompetansebehovet. Felles er at de mener det ikke er mulig å leve opp til dagens krav om tilstrekkelig og adekvat forskning og utvikling i tråd med NOKUTs krav, slik sammensettingen er nå.

Det andre funnet på organisasjonsnivå i problemstillingen, er at dagens personellstyring oppleves som kontraproduktiv for fagmiljøet. Karriere for den enkelte offiser styres i for stor grad av kun tre av de totalt 14 driftsenhetene. Fagmiljøet mener FHS ikke har myndighet og

påvirkning i kompetansestyringen. Sett i lys av de styrende dokumentene som forklarer sammenhengen mellom nivådannende utdanning og akkrediterte studier, og det informantene formidler av subjektive oppfatninger – tegnes det bilde av en organisering som ikke er hensiktsmessig for å bygge førstestillingskompetanse blant militære. Dette funnet kan gi implikasjoner for motivasjonen til kompetanseheving og det vil bli ytterligere utforsket i neste forskningsspørsmål.

Det tredje funnet er kompetanseledelsen i utdannings- og personellsystemet ikke oppleves til å harmonere med utvikling av førstestillingskompetanse. Vurderes dette opp mot funn på systemnivå, om at de mener fagmiljøet hovedsakelig bør bestå av militære – unntaksvis noen sivile med førstestillingskompetanse – kan det påstås det ikke vil være mulig å etterkomme kravene i studietilsynsforordningen over tid. Forståelsen, med bakgrunn i undersøkelsen, er at Forsvaret ikke kan produsere tilstrekkelig førstestillingskompetanse, men at fagmiljøet vurderes som skeptiske til «for mye» sivil førstestillingskompetanse på lang sikt. Dette er et paradoks for FHS i sin streben etter å styrke fagmiljøet.

Et fjerde funnet – og det som vurderes som forskningsspørsmålets hovedfunn – er at Forsvaret bør oppheve nivådannende utdanning. Koblingen mellom akkreditert mastergrad og det særegne militære nivået VOU kan gi noen uheldige utfall. Informantene mener i stor grad at det ikke eksisterer noe incentiv for offiserer til å ta en mastergrad for å tilegne seg kompetanse, men at organiseringen gjør at de ved omkring 40-årsalder kan ønske seg VOU – som kvalifiserer for militær grad som oberstløytnant/ kommandørkaptein. Flere informanter sier at nyttetiden (tjenestetiden) for offiserer med doktorgrad er for kort – med for sen mastergrad og påfølgende sen avlagt ph.d., samt særaldersgrense ved pensjon. En oppheving av nivådannende utdanning vil kunne gjøre både rekrutteringsgrunnlaget til ph.d. større og «nyttetiden» i fagmiljøet lengre. En slik oppheving vil også kunne bidra til å gjøre ph.d. nyttig andre steder i Forsvaret, hvis det hadde vært med på å styrke arbeidstakers CV. Funnet, i likhet med de øvrige er kun forankret i denne undersøkelsens problemstilling. Her må man være bevisst at det eksisterer andre behov generelt i Forsvaret, men det ene utelukker nødvendigvis ikke det andre. Som flere av informantene har vært inne på – det er behov for mer fleksibilitet. Dagens standardisering kan forstås gjennom Irgens (2007, s. 162) og den oppgitthet ansatte kan føle når standardiseringstankegangen benyttes der den ikke passer eller kanskje ikke lar seg forsvare etisk.

5.3 Individnivå

Dette punktet er en drøfting av forskningsspørsmål 3, som tar for seg individnivå i problemstillingen: *Hvordan motiveres de militært ansatte i undervisnings- og forskningsstillinger til egen kompetanseheving med sikte på å møte kravene i studietilsynsforskriften?*

Undersøkelsen har ikke til hensikt å generalisere, og er derfor heller ikke representativ. Først og fremst er det informantenes synspunkter som blir gjengitt og tolket. Til å besvare dette forskningsspørsmålet blir punkt 2.1, 2.2 og 2.3 brukt som et bakteppe for å forstå tematikken. Hovedvekten er på *punkt 2.4 Motivasjonsteori – og motivasjon i den militære profesjon*, og benyttes til å drøfte relevante funn. Forskningsspørsmålet kan ikke sees isolert fra drøfting og funn i de to foregående forskningsspørsmålene.

Gjennom intervjuene ble det raskt tydelig at fagmiljøet hovedsakelig peker på faktorer for ytre motivasjon, ref. Nerstad & Kuvaas (2017, s. 112), for å beskrive det de opplever som manglende motivasjon blant militære – generelt sett – til å satse på en akademisk karriere. En av informantene forklarer hvorfor så få militære vil tilegne seg førstestillingskompetanse:

Det er svært få incentiver. Det er ikke lukrativt. Nå skal ikke alle i Forsvaret ha en dyp akademisk utdanning, men vi [FHS] trenger folk i utdanningssystemet som har «akademia» i tillegg. Jeg vet ikke hva som skal til for å få dette til. Det ligger i hvert fall ikke til rette for å få til dette i dag.

Her pekes det på manglende belønning. Dette kan forstås sammen med funn på tidligere forskningsspørsmål om at informantene mener at offiserer, generelt sett, ikke er tilstrekkelig interessert i akademisk kompetanseheving til at fagmiljøet skal kunne få god og stabil tilflyt på personell. Dette sitatet forstås som at informanten mener det må bli mer lukrativt for at offiserer i stort skal motiveres for dette. På et direktespørsmål om hva Forsvaret gir av incentiver for at militære skal tilegne seg førstestillingskompetanse, forklarer en annen informant det slik:

Ha, ha. Oi, det er ikke mange – det er jo ikke det. Jeg vet ikke om det eksisterer noen. Som jeg også sa i sted – når høyskolesjefen – om det er selvpålagt, besluttet sentralt, eller bare har blitt sånn – ikke selv har mulighet til å ha noen incentiver og eksempelvis blinke ut de man ønsker å hente frem som talenter.. Det må være noen gulrøtter. I form av en karriere innenfor utdanningssektoren, med grad, lønn og anseelse. Det sentraliserte systemet vi har i dag jobber jo mot oss – ikke for oss. De siste fem årene har vi mistet for mange militære akademikere.

Samtlige av informantene peker på mye av det samme. De mener fagmiljøet har utfordringer med å tiltrekke seg nok militære som ønsker å satse på en akademisk karriere, samt holde på dem i etterkant. Her kan undersøkelsen kritiseres for at det kun er undersøkt militært ansatte som ikke har førstestillingskompetanse, og at synspunktene blant militæret ansatte ved FHS som har dette kan være annerledes.

Flere vektlegger at det er for dårlig betalt sammenlignet med andre stillinger militære kandidater til fagmiljøet ellers er relevante for i Forsvaret – og at etaten ikke verdsetter en ph.d. blant militære i videre karriereløp. Dette kan dette tyde på at Forsvaret bommer på både motiveringsfaktorene og hygienefaktorene i Hertzbergs tofaktorteori jf. Kaufmann og Kaufmann (2015, s. 144-146). Undersøkelsesanalysen kan tyde på at man i det militære systemet ikke gir nok anerkjennelse og utviklingsmuligheter til personell med en ph.d. – da velger kanskje relevante kandidater heller andre muligheter. Dette har også likheter til de øvre nivåene i Maslows behovshierarki jf. Kaufmann og Kaufmann (2015, s. 138). At flere av informantene også forteller at de mener det er vesentlig bedre betalt for militære andre steder i Forsvaret, kan reflektere en misnøye knyttet til hygienefaktorene i to-faktorteorien og den nederste halvdel av behovshierarkiet. Slik Kaufmann og Kaufmann (2015, s. 138) beskriver fravær i hygienefaktorene, kan motivasjonen for egen akademisk kompetanseheving for de som alt er der svekkes. Så fremt det også er tolket riktig at informantene mener dette er den gjengse oppfatningen blant relevante militære kandidater i Forsvaret for øvrig, kan det også være en medvirkende årsak til hvorfor høyskolen har rekrutteringsutfordringer til fagmiljøet.

Fagmiljøet forstås til å mene at en ph.d. ikke verdsettes karrieremessig i Forsvaret jf. forskningsspørsmål 2. Dette kan ha sammenheng med at en slik utdanning ikke hører til i Forsvarets utdanningssystem og ikke belønnes på lik linje med den nivådannende utdanningen.

En av informantene sier det slik:

Vi sliter med rekruttering, fordi det er for dårlig betalt. Du tjener mye bedre andre steder i Forsvaret. Hvis man har den personlige, faglige interessen kan man naturligvis sitte på høyskolen og drive forskning – men i Forsvaret er det ikke noe i andre enden. Det blir ikke verdsatt.

En annen beskriver det slik: «Vi er prisgitt at folk brenner for et fagområde og ønsker å jobbe med å utvikle fagfeltet og sin kompetanse, samt formidle av sin kompetanse».

De to siste sitatene forteller at interessen for FoU hos den enkelte er viktig. Det krever altså mennesker som er oppriktig akademisk interesserte. Dette er nok slik de aller fleste mener det bør være. Men sitatene kan sees i sammenheng med funn på både systemnivået og organisasjonsnivå i undersøkelsen, om at militære – generelt sett – ifølge informantene ikke er rett målgruppe for å jobbe akademisk. I forskningsspørsmål 1 fortalte en informant: «Dreiningen som er gjort i forbindelse med reformen, akkreditering, krav fra NOKUT etc. skremmer noen fra å søke. Dette er ikke det de mente de skulle holde på med når de en gang begynte i Forsvaret».

Hvis det er riktig som informanten sier, at militære egentlig helst ønsker å holde på med noe annet, antas det å være små muligheter for FHS til å bygge robuste fagmiljøer med hovedvekt på militære. Kan Forsvaret ha misforstått hvilken kompetanse offiserer burde ha? Det kan sees i lys av det Huntington (1985) vektlegger som ekspertise for offiserer, at den krever en stor andel formell skoloring. På informantene forstås det som at Forsvaret ikke først og fremst ser på ekspertisen for militære på samme måte. Heller at det er et praktisk yrke. US Armed Forces (2013) beskrivelse av profesjonen for deres NCOer, ekvivalent til det norske spesialistkorpset, er derfor mer treffende. Her beskrives profesjonskompetansen som "a kind of knowledge-based work" og at det er "a specialized practical expertise". Dette kan reise spørsmål til om hvorvidt holdningen i Forsvaret er at offiserens kompetanse, i likhet med spesialistene, også først og fremst kun er praktisk. Hva er da egentlig forskjellen og således hensikten med to militære personellsøyer? Et funn i denne undersøkelsen er derfor at fagmiljøet oppfatter militæret ansatte i Forsvaret til å forså den militære profesjon som praktisk, på bekostning av akademisk, med de implikasjoner det kan ha på motivasjon for denne typen kompetanseheving.

Meninger hos informantene som peker på at Forsvaret som etat ikke verdsetter og legger til rette for flere militære med ph.d., kan være signaler på en form for antiintellektuell holdning i etaten. Dette kan igjen påvirke hvordan Forsvaret velger å benytte motiverings- og hygiene faktorene. Hva belønnes av arbeidsgiver? En informant beskriver sitt syn på hvordan en ph.d. burde vært kvalifiserende for jobber i Forsvaret generelt sett:

Det burde ha vært kvalifiserende. Kanskje spesielt innenfor jobber på militærstrategisk nivå. Det ville bidratt til å få inn perspektiver som er sunne. Jeg tror også det å få inn folk som har ph.d. på operasjoner absolutt ville vært nyttig. Det burde absolutt vært slik at akademisk grad ville kunne gitt noe også i resten av Forsvaret – ikke bare FHS.

I utredningen av det militære utdanningssystemet, punkt 2.2, er ph.d. i figur 4 tegnet inn som en «omvei» i utdanningsveien for en offiser – ikke noe som formell gir kompetanse internt i etaten med tanke på vertikal karriere – slik nivådannende utdanning gir. En av informantene forklarer det slik:

Har man førstestillingskompetanse bør det være en styrke man kan bruk flere steder i Forsvaret. I USA har de fleste generaler og admiraler en ph.d. Det er lagt til rette for talentutvikling. De får på et tidspunkt vite at det er forventet at de tar en ph.d., for nettopp å ha dette refleksjonsnivået. Men i Norge er det ikke slik. Og i Forsvaret har jo folk med dette tradisjonelt blitt sett litt på som en raring. Når de kommer ut, så er det litt sånn.. Jaja – fint det. At etaten som system ikke klarer å etterspørre og verdsette dette er underlig.

Synet informantene formidler omkring verdien på en ph.d. for de militære på det interne arbeidsmarkedet i Forsvaret er gjentakende i undersøkelsen. Informantene mener det ikke er et tilstrekkelig stort volum militært ansatte som har motivasjon for å ta en ph.d. til at fagmiljøet over tid skal kunne oppnå å klassifiseres som robust. De mener at arbeidsgiver ikke gjør nok for å bygge motivasjon for dette utdanningsnivået fordi det er frikoblet fra den nivådannende utdanning – det som faktisk gir uttelling for vertikal karriere og lønn – og således er styrt av ytre motivasjon, jf. Nerstad og Kuvaas (2017, s. 12)

I tillegg til antakelser om motivasjon blant offiserer utenfor FHS som fagmiljøet ønsker å rekruttere inn – gir undersøkelsen noen innfallsvinkler til motivasjon internt i fagmiljøet for å drive kompetanseheving. En av dem omtaler det slik:

Jeg har et inntrykk av at de som er rene akademikere, spiller ingen rolle om de er militære eller sivile, ikke bryr seg så mye om økonomien i det å delta på øvelser. De får sin betaling i himmelen, holdt jeg på å si. Det er ett eller annet der, i hvert fall tilsynelatende, så fremstår det som de ikke er så opptatt av penger. Og ære være de for det. Skriver ikke overtid, jobber masse. Og føler at de har en godt betalt jobb sammenlignet med andre akademikere. De fagmilitære sammenligner seg derimot med andre militære.

Dette oppfattes som noe av årsaken til at fagmiljøet har utfordringer med å rekruttere offiserer som skal sitte på det de ofte omtaler som «ferskvarekompetansen». De kan ifølge flere av informantene få langt bedre betalt andre steder i Forsvaret. En sier det slik: «Sammenligner du oberstløytnanten her og oberstløytnanten i brigaden eller FOH, så går de fort 200.000 kr ned i lønn ved å begynne å jobbe ved FHS».

Hvorvidt dette er en riktig påstand finnes det ikke belegg for i denne undersøkelsen, men intervjuene peker i retning av at dette er en omforent oppfatning i fagmiljøet. En av dem

forklarer det slik: «Man er ikke på FOH bare fordi man er så fryktelig opptatt av fellesoperative ting. Man er der også fordi avdelingen har en øvingsrekke og øvingsaktivitet».

Hvis dette er en rett oppfattelse, og at lønn er den vesentligste faktoren for hvilke stillinger offiserer i bredt ønsker seg, kan dette være med på å styrke I/O-hypotesen til Moskos (1977). Dette gjelder ikke bare antakelsene om offiserene utenfor FHS som av økonomiske årsaker vegrer seg for å søke seg inn, men også forståelsen av motivasjonen for operativ kompetanseheving i dagens fagmiljø. En annen informant bekrefter dette med følgende utsagn:

Det er ikke til å legges skjul på at det som bidrar til at lommebøker blir tykkere her – er nettopp å delta på disse eksterne øvelsene. Og det er for noen få som er veldig ivrige på å få dette med seg. Og når det ikke kommer noe ordentlig forskning ut av det, så mistenker jeg at de har mer økonomiske motiver enn faglig interesse.

Et slik utsagn kan peke på at måten Forsvaret har organisert arbeidstidsbestemmelsene i for stor grad kan appellere til den ytre motivasjonen og fører til at de yrkesmessige rettighetene veier tyngre enn den institusjonelle plikten, for ikke å si den individuelle nysgjerrigheten.

Som en informant beskriver:

De reiser uten noen særlig idé om hva de skal lete etter – og de kommer ikke tilbake med data. Da har de vel egentlig ikke gjennomført så mye forskning. De har vært der ute og observert – og tjent gode penger.

De øvrige intervjuene bekrefter i stort det samme. Informantene peker gjentatte ganger på faktorer for ytre motivasjon når de forteller hva som motiverer offiserene som skal bringe den erfaringsbaserte kompetansen inn i fagmiljøet. En av informantene forteller hvordan han mener man skal få offiserer med «fersk» militær-operativ erfaring til fagmiljøet:

Jeg mener det er viktig at dette foregår på en rotasjon, slik at vi får relevant erfaring. Eksempelvis offiserer som nylig har vært bataljonssjefer eller TG-sjefer i utlandet - de må en tur tilbake hit, en slags "pay back tour".

Det er interessant at informanten peker på virkemidler som tvang, det vil si beordring, for at fagmiljøet skal lykkes. Forståelsen er at han mener FHS og fagmiljøet ikke er attraktivt nok. Hvorvidt dette er sant finnes det ikke dekning for i undersøkelsen, men årsaken til at han oppfattes å mene det er lav motivasjon blant militære som allerede innehar nivået VOU for å søke seg til fagmiljøet, kan begrunnes med det han sier avslutningsvis:

Det som helt konkret mangler på skolen [som ansatt] er å kunne få HOU - Sjefskurset, NATO Defence College eller Army-/ Navy-/ Air Force War College. Det er

fraværende, fordi det styres ikke fra FHS sin side. Dette styres fra grenstabenes side. Skal høyskolen kunne satse på egne til å kunne komme opp og bemanne posisjoner i eget system, men også for å ta med erfaringer fra disse skolene til egen skole, og ut i operativ søyle. Jeg mener det helt konkret er noe vi burde endre på.

Et funn i denne sammenheng er at måten nivådannende utdanning tildeles på i Forsvaret kan være et hinder for indre motivasjon og individuell nysgjerrighet. Den nivådannende utdanningen forstås som de første «portene» til all vertikal karriere for militære, ikke hvorvidt man har akkreditert universitets- eller høyskoleutdanning. Informanten tolkes opp mot funn i forskningsspørsmål 2, at skal man gjøre karriere må man holde seg relevant og synlig for «portvaktene» - det vil si «sentrale personer» i de tre forsvarsgrenene. Hvis dette er riktig kan det virke kontraproduktivt på å motivasjonen hos offiserer for å søke seg til stillinger i fagmiljøet.

Undersøkelsens funn – individnivå

Nedenfor følger en oppsummering av funn og tolking av svar på forskningsspørsmål 3: *Hvordan motiveres de militært ansatte i undervisnings- og forskningsstillinger til egen kompetanseheving med sikte på å møte kravene i studietilsynsforskriften?* Det er gjort tre funn.

Det første funnet på individnivå i undersøkelsen peker på at informantene i stor grad viser til ytre motivasjon, det vil si lønn og karriere når de snakkes om motivasjon for kompetanseheving – både militæroperativ og akademisk. Hvis dette medfører riktighet kan det være med på å styrke I/O-hypotesen til Moskos (1977).

Det andre funnet på individnivå av problemstillingen er at informantene ikke opplever at det eksisterer noen incentiver for kompetanseheving til ph.d. I stor grad pekes det på at karrieremuligheter og lønn er bedre andre steder i Forsvaret. Forståelsen av dette er at fagmiljøet mener at en ph.d. ikke vedsettes i Forsvaret, og at dette har en sammenheng med at utdanningsnivået ikke er inkorporert i Forsvarets egne formelle nivåer av utdanning. For å løse dette problemet forstås det at FHS med fordel kan rette instans til overordnet nivå for å oppheve nivådannende utdanning, i hvert fall frikoble den fra akkreditert utdanning.

Funn i forskningsspørsmål 1 tolker informantene til å oppfatte at offiserer generelt har et syn på profesjonsekspertisen de skal inneha som først og fremst praktisk, og dette kan være på bekostning av akademisk. Hvis dette er riktig – i hvert fall overordnet – kan det antas at motivasjonen for å tilegne seg en ph.d. blant militære er lav. I forskningsspørsmål 2 kommer det frem at en medvirkende årsak til at det kan være slik er at en ph.d. tilsynelatende ikke

anerkjennes av arbeidsgiver i konkurransen om vertikale opprykk for militære. Dette kan forstås i lys av klassiske teorier omkring motivasjon fra Maslow og Hertzberg, ref. Kaufmann & Kaufmann (2015), og kan tyde på tyde på informantene mener Forsvaret ikke gir nok anerkjennelse og utviklingsmuligheter karrieremessig til personell med ph.d. Dette vurderes som noe av hovedutfordringen for at FHS skal kunne bygge et robust fagmiljø innen militære fellesoperasjoner ved å legge sin hovedsatsing på militært personell. Slutningen er at de utilsiktede konsekvensene nivådannende utdanning gir, kan være en motivasjonsstopper for de militært ansatte i undervisnings- og forskningsstillinger til egen kompetanseheving med sikte på å møte kravene i studietilsynsforskriften.

Det tredje funnet på individnivået av problemstillingen er at måten nivådannende utdanning tildeles i Forsvaret også kan være et hinder for å rekruttere militært personell med «fersk» profesjonskompetanse, også omtalt som militæroperativ kompetanse. Informantenes utsagn forstås dit at det er den nivådannende utdanningen som åpner «portene» til karriere i etaten. For de fleste det er snakk om i denne sammenheng så har de alt nivået VOU, men kan være på jakt etter HOU. Dette forstås videre slik at skal man gjøre karriere i Forsvaret må man holde seg relevant og synlig for «portvaktene» - det vil si «sentrale personer» i de tre forsvarsgrenene. Det kan derfor virke kontraproduktivt på motivasjonen for enkelte til å jobbe ved en fellesavdeling som FHS. FHS bør således gjøre tiltak for å bli en viktigere aktør i karriereplaner og tilsetningsråd – og gjennom det blir kanskje fagmiljøet en mer attraktiv som arbeidsplass for militært ansatte.

5.4 Styrker og svakheter ved undersøkelsen

Her følger en refleksjon rundt styrker og svakheter ved undersøkelsen. Hovedvekten er på eget ståsted som utforsker og implikasjonene dette kan ha for resultatene.

Undertegnede er selv ansatt i driftsstaben ved FHS, og er samtidig også student ved samme institusjon. Bias knyttet til sistnevnte er forklart i punkt 4.3.

Jacobsen (2013, s. 56) oppmuntrer til å studere egen organisasjon i forbindelse med oppgaveskriving. Han mener likevel man skal være klar over fordelene og ulempene. Den positive siden er førstehåndskjennskapen. Det er lett å få tilgang til informasjon, man kjenner uformelle strukturer og har innsikt i organisasjonens historie. Ulempene er at det kan utvikles såkalte «blinde flekker», forhold man ikke får øye på.

Å forske på egne organisasjon vil kunne by på en rekke utfordringer. Som innsider kan det være vanskelig å holde en nødvendig kritisk distanse til det man studerer. Ofte har man selv erfaringer og meninger, og det er fare for å innta en rolle som «part i saken» (Jacobsen D. , 2018, s. 57). Besvarelsen har hatt et bevist forhold til at funn skal være resultater av forskning, ikke egen bias og antakelser. I følge Jacobsen (2018, s. 57) vil dette ikke være noen garanti for at andre oppfatter det annerledes. I denne sammenheng er det viktig å understreke at undertegnede sitter i en administrativ stilling, og således ikke har egeninteresse i å «slå et slag» for de faglig ansatte. Når det er sagt så er oppgaven tydelig på at det eksisterer bias, se punkt 4.3. I undersøkelsen har det derfor kun vært informantenes meninger og uttrykte opplevelser som har vært relevante å analysere – ut fra teori og styrende dokumenter.

I følge Jacobsen (2018, s. 57) kan man som innsider også føle at man må «legge bånd på seg selv», fordi man skal tilbake til organisasjonen. Dette har vært utfordrende, både ut fra hva man tror ledelsen kan tenke omkring noe av det som er skrevet, og med tanke på hvordan informantene vil kunne oppleve tolkninger av egne sitater. I denne sammenheng har det også vært godt å ha en erfaren veileder som kunne rettlede og forklare.

Oppgavens oppdeling av problemstillingen på system-, organisasjons- og individnivå, kan i ettertid synes omfangsrik. Sannsynligvis ville en avgrensning til bare et av forskningsspørsmålene kunnet vært nok til å utgjøre en oppgave. Dette ville kunne gitt en dypere forståelse på akkurat dette forskningsspørsmålet. Likevel vurderes den valgte kompleksitet som noe av den største styrken ved undersøkelsen. Uten en slik tilnærming ville det kanskje ikke gitt like god forståelse for «hvor skoen trykker» og hva som kanskje må til for at FHS skal klare å styrke fagmiljøet og på sikt klare å tilfredsstille kompetansekravene gitt i studietilsynsforordningen.

6 Avslutning med anbefaling

Hensikten med det avsluttende kapittelet er å samle trådene ved å fremheve det som vurderes som hovedfunn på system-, organisasjons- og individnivå. Tilhørende hvert nivå foreslås noen innspill til videre forskning. Til sist gis det tre anbefalinger som kan bidra til å styrke fagmiljøet.

På et overordnet nivå har temaet for oppgaven vært høyere utdanning i Forsvaret. Mer avgrenset handlet det om hvordan Forsvarets personell- og utdanningssystem påvirker FHS' satsing på kompetanseutvikling av egne faglige ansatte. For å innhente empiri ble det benyttet et kvalitativ casestudie med informanter fra fagmiljøet for militære fellesoperasjoner ved FHS/Stabsskolen, seksjon for militærstrategi og militære fellesoperasjoner. Undersøkelsen ble gjennomført med dybdeintervjuer av totalt seks informanter.

Hensikten har vært å besvare følgende problemstilling: *Hvordan kan FHS styrke fagmiljøet innen militære fellesoperasjoner for å tilfredsstill kompetansekravene gitt i studietilsynsforskriften?*

Problemstillingen ble vurdert til å ha tre dimensjoner. Et på system-, organisasjon- og individnivå. For å belyse disse, og samlet sett svare på problemstillingen, ble det utledet ett forskningsspørsmål for hvert nivå. Sammenheng mellom problemstilling og forskningsspørsmålene er skjematisk fremstilt i figur 1.

Forskningsspørsmål 1 – systemnivå:

- Hvordan harmonerer sivilt og militært utdanningssystem med tanke på å bygge kompetanse i fagmiljøet?

Forskningsspørsmål 2 – organisasjonsnivå:

- Hvordan tilrettelegger organiseringen i Forsvaret og FHS for at fagmiljøet skal bli robust?

Forskningsspørsmål 3 - individnivået:

- Hvordan motiveres de militært ansatte i undervisnings- og forskningsstillinger til egen kompetanseheving med sikte på å møte kravene i studietilsynsforskriften?

På **systemnivå** peker undersøkelsen på at oppfatningen i fagmiljøet er at offiserer generelt sett i etaten ikke anerkjenner at akademisk kompetanse er en vesentlig del av den militære profesjon. Dette står i kontrast til hvordan Huntington (1985, s. 8) forklarer profesjonen for offiserer, og er mer i tråd med hvordan US Armed Forces (2014, s. 21) ser på ekspertisen og profesjonskompetansen til sine NCOer, en ekvivalent til det norske spesialistkorpset. Informantene fortalte at de får tilbakemeldinger fra kolleger i Forsvaret om at mange mener utdanningen har blitt for «akademisert». En informant mente også at offiserer som publiserer egen forskning risikerer å bli «uglesett». Dette tolkes videre dithen at informantene ikke mener det er et bærekraftig rekrutteringspotensiale til å bygge ph.d. blant militære. Dette synet forankres her i holdningene informantene beskriver at de møter i Forsvaret, men også gjennom funn i de to neste forskningsspørsmålene.

Et innspill til videre forskning er å undersøke hvorvidt det er en gjengs oppfatning i Forsvaret at det foregår en slik «akademisering», og hvorvidt dette er rett eller galt for offisersutdanningen. Dette er interessant siden Forsvaret har delt de yrkesmilitære i to søyler, en for offiserer og en for spesialister. Antakelsen er at det sannsynligvis kan være et behov for å klargjøre ulikheter og fremme rolleforståelse.

Fagmiljøet er splittet i synet på hvorvidt kravene KD og NOKUT stiller til faglig kvalitet faktisk hever nivået på høyere utdanning i det militære. Likevel er det i hovedsak formidlet en oppfatning om at det bør rekrutteres sivilt personell med førstestillingskompetanse til fagmiljøet. Dette ble først og fremst tolket som et uttrykk for et behov om akutt hjelp, eller som et slags «eksperiment» slik en av informantene forklarte det, i den hensikt å raskt klare å oppfylle kravene til nok førstestillingskompetente i studietilsynsforskriften. Men troen på at dette vil kunne tilføre noe like viktig i fagmiljøet som de militære tolkes de som noe skeptiske til. Gjennom drøftingen er det pekt på at profesjonstilhørigheten kan være sterk og at flere av informantene på grunn av dette, bevisst eller ubevisst, egentlig ønsker å «reservere» posisjonene for militære. Årsaken kan forklares med at informantene tolkes til å oppleve den militære profesjon som unik og autonom – derfor også fagmiljøet, jf. hvordan Molander og Terum (2008, s. 18) definerer profesjoner i det organisatoriske aspektet. Dette ble også forstått ut i fra Eriksen og Molander (2008, s. 162) om betydningen som kan ligge i å ha en kognitiv fordringen om å besitte unik kunnskap, samt en normativ fordring – om å tjene en annen parts interesser. I følge Eriksen og Molander (2008) kan dette gi en oppfattet jurisdiksjon til en profesjons eksklusive rett på oppgaver – samt å kunne utføre de etter egne standarder. Den sterke profesjonstankegangen kan historisk sett også være en medvirkende

årsak til at det har vært et ensidig fokus på den erfaringsbaserte kompetansen i fagmiljøet. I denne sammenheng understrekes det at flertallet av informantene var tydelig på både viktigheten og riktigheten av forskningsbasert kunnskap, men at synspunktene på kravene KD og NOKUT stiller likevel kan forstås som divergerende blant informantene. Noen entydig konklusjon er det derfor ikke. Likevel ble profesjonsforståelsen tolket som en indirekte årsak på noe som kan ha holdt fagmiljøet tilbake.

På **organisasjonsnivå** pekte undersøkelsen på at fagmiljøet selv vurderte kompetansen totalt sett i fagmiljøet som for svak – noen av dem mente også at fagmiljøet er for lite. Det er interessant at det er en såpass stor spredning i hva de som felleskap formidlet at utgjør underdekningen. Enkelte har pekt på behov for mer kompetanse innen FoU, andre vektla militæroperativ erfaring. Med tanke på det sistnevnte var informantene heller ikke samstemte i hvorvidt denne bør være «fersk», eller om det bør satses langsiktig blant militære som har sitt tyngdepunkt innen undervisning og utdanning.

Undersøkelsen peker også på at makten i forbindelse med karriereutvelgelse og tildeling av nivådannende utdanning kan være plassert på feil sted i Forsvaret for å kunne ivareta det unike behovet fagmiljøet har. Informantene uttrykker at FHS må ta en større rolle i utvelgelsen av egne talenter, og ta til seg mer makt til å kunne velge å satse på dyktige mennesker som har kompetanse innen undervisning, forskning og utvikling. Det ble hevdet at dagens organisering gjør at ansatte i fellesavdelingene føler seg «glemt» hos forsvarsgrenene. Dette er en form for kompetanseledelse som tolkes til å ikke harmonisere med målene om å utvikle førstestillingskompetanse. Hvis dette funnet i forskningsspørsmål 2 knyttes til funn på forskningsspørsmål 3 – at det kan påvirke motivasjonen negativt, og til funn på forskningsspørsmål 1, at informantene mener fagmiljøet egentlig bør bestå av militære – unntaksvis noen sivile – kan det påstås at det praktisk talt vil være umulig for fagmiljøet å etterleve kravene i studietilsynsforskriften over tid med dagens organisering.

Et innspill til videre forskning er å undersøke hvorvidt måten kompetansestyringen i Forsvaret foregår på og oppleves blant de ansatte, kan være et hinder for fellesavdelingene. Hensikten er å finne svar på hvorvidt dagens ordning er tilstrekkelig god for å skape nødvendig bredde og dybde i Forsvarets kompetanse.

De fleste informantene gir i stor grad uttrykk for at det er en uheldig og unødvendig kobling mellom nivådannende utdanning og akkreditert utdanning. Den nivådannende utdanningen VOU har til hensikt å selektere hvem som skal kvalifiseres for stillinger på oberstløytnant-/

kommandørkaptein-nivå. Koblingen gjør at den militære mastergraden kommer for sent i offiserers karriere til å fungere som et springbrett til ph.d. Det utelukkes ikke at denne organiseringen kan fungere godt for forsvarsgrenene, men det oppleves her som en unødvendig one-size-fits-all-tankegang som gir liten fleksibilitet for fagmiljøet. Det kan forstås som en form for oppgitthet omkring en uhensiktsmessig standardiseringstankegang og kan relateres til slik Irgens (2007, s. 162) forklarer «McDonalising» – eller «enhetsstøvelen som trekkes nedover hodet på oss» som en av informantene beskrev det som.

Det er interessant at noen av informantene pekte på at det i andre land er normalt at admiraler og generaler har ph.d. I Norge later det derimot ikke til at en ph.d. styrker CV-en for vertikale opprykk. Årsaken forstås først og fremst til å være at en doktorgrad ikke er «nivådannende» og således kanskje noe som ikke defineres som formell kompetanse i Forsvaret – bortsett fra til fagstillinger ved FHS.

På **individnivå** av problemstillingen ble det diskutert motivasjon for kompetanseheving. Dette forskningsspørsmålet må i stor grad sees i lys av funn på de to foregående forskningsspørsmålene, hvor hensikten var å finne ut noe omkring hvordan motivasjon kan påvirkes gitt at disse funnene er riktige.

Undersøkelsen peker på at informantene i stor grad viser til lønn og karriere når de snakkes om motivasjon for kompetanseheving. Enten det er snakk om militær-operativ kompetanse eller akademisk kompetanse. Hvis dette medfører riktighet kan det være med på å styrke I/O-hypotesen til Moskos (1977). Påstandene var i stort at informantene mente relevante kandidater for fagmiljøet i stor utstrekning kan tjene langt bedre andre steder i etaten, og at dette forhindrer fagmiljøet i å rekruttere godt.

Et innspill til videre forskning er derfor å undersøke mekanismene i dagens lønnsystem, og gjennom det forsøke å finne flere måter å anspore til et indre ønske om kompetanseheving, annet enn det som baseres på ytre motivasjon. Hvis Forsvaret skal kunne løse sitt behov for ulike typer kompetanse, må det kanskje også skapes en balanse i hvor incentivene plasseres i organisasjonen. Antakelsen er at hvis arbeidsgiver bevisst belønner en type kompetanse og en spesifikk handlemåte, kan dette skape problemer for å dekke kompetansebehovene i bredden.

Samtlige informanter gir uttrykk for at det ikke eksisterer noen incentiver for kompetanseheving til ph.d. for militære. I stor grad pekes det på at karrieremuligheter og lønn er bedre andre steder i Forsvaret enn ved FHS. Forståelsen av dette bunner ut i funn på forskningsspørsmål 2, om at fagmiljøet mener at ph.d. blant militære ikke vedsettes av

arbeidsgiver i forbindelse med vertikale opprykk. Dette vurderes som noe av hovedutfordringen for at FHS skal kunne bygge et robust fagmiljø innen militære fellesoperasjoner ved å legge sin hovedsatsing på militært personell. Militære – i stort – ser kanskje ikke på en ph.d. som noe alternativ, da denne utdanningen ifølge informantene ikke gir «formell» kompetanse som offiser som kan benyttes i konkurransen om stillinger også ellers i Forsvaret. Derfor forsvinner kanskje mye av motivasjonen. Dette forstås i lys av klassiske teorier omkring motivasjon av Maslow og Hertzberg, ref. Kaufmann og Kaufmann (2015), og kan tyde på tyde på informantene mener Forsvaret ikke gir nok anerkjennelse og utviklingsmuligheter til personell med en ph.d. Da blir det ene og alene opp til faglig interesse om noen velger denne veien. I seg selv er nok det sistnevnte en forutsetning for å mestre en slik kompetanseheving, men det forstås som det etterspørres karrieremuligheter for å skape økt motivasjon.

Funnet om måten karriereplaner «blir til på» i Forsvaret tolkes på informantene til også å skape et stort hinder for å motivere militært personell med «fersk» profesjonskompetanse til å ønske jobb ved FHS. Informantenes utsagn forstås dit at det er den nivådannende utdanningen som er veien til all vertikal karriere i Forsvaret. De fleste kandidatene til fagmiljøet med militæroperativ erfaring har allerede VOU – men kan være på jakt etter HOU. Av informantene skapes et inntrykk i undersøkelsen av at man må holde seg relevant og synlig for «sentrale personer» i forsvarsgrenene dersom man ønsker seg «opp og frem». Ved at FHS tilsynelatende oppleves å stå uten muligheter for å påvirke både hvem som får nivådannende utdanning og nye stillinger, ble det tolket på informantene til at det kunne være et skudd for baugen på offiserenes motivasjon til å søke seg jobb hos dem.

Anbefaling

Problemstillingen har hatt til hensikt å svare på hvordan FHS kan styrke fagmiljøet innen militære fellesoperasjoner for å tilfredsstille kompetansekravene i studietilsynsforskriften. Svaret er i prinsippet gitt gjennom besvarelsens totalitet. Oppgaven viser en form for kompleksitet som kan sies å reise flere spørsmål enn svar den klarer å lukke. Når det er sagt, menes det likefullt med støtte i oppgavens funn å kunne komme med noen anbefalinger.

For det første bør FHS i større grad *øke fleksibiliteten* i hvorvidt stillingshjemler på fagstillinger er militære eller sivile. Dette er et syn som bare formidles av noen informanter, men samtidig forteller de samlet sett at det ikke er mulig å få til en langsiktig og stabil rekruttering av militære som ønsker ph.d. innenfor dagens system.

For det andre bør FHS rette innsats til overordnet nivå for å *oppheve koblingen* mellom nivådannende utdanning og akkreditert utdanning. Dette vil kunne gi flere offiserer som tar en militær mastergrad i yngre alder, og således gi et økt rekrutteringsgrunnlag og bedre muligheter for «talentspotting» av kandidater til ph.d. Dette vil også kunne bidra til økt fleksibilitet som igjen øker mulighetene for å lykkes. Med en oppheving av nivådannende utdanning vil en ph.d. også kunne gi økt konkurransefortrinn på en militær CV for de som ønsker seg en vertikal karriere – og således kanskje også anspore til økt motivasjon for slik kompetanseheving. Undersøkelsen tar ikke stilling til om dagens ordning er rett for Forsvaret i stort, men måten dette håndteres på synes ikke å erkjenne at fagmiljøet kan ha egne behov og således behøver andre løsninger.

For det tredje bør FHS søke å ta et *større grep om karriereplaner og i tilsetningsrådene*. Dette vil kunne bidra til å gjøre FHS mer attraktiv som arbeidsplass for offiserer som frykter å bli «glemt» hvis de beveger seg ut av sin forsvarsgren. Dette vil også kunne føre til at det skapes nye karrieremuligheter for menneskene ved FHS – for de som presterer godt innen undervisning, forskning og utvikling. Gjennom dette kan lederstillinger i Forsvaret i økt grad bli besatt av også disse, ikke «kun» de som pr. i dag er «synlige» i forsvarsgrenene – slik informantene i stort forteller at deres opplevelse er. Økte karrieremuligheter for de ansatte, både internt i FHS og i Forsvaret for øvrig, forstås ikke bare til å være noe som kan virke positivt på motivasjonen for kompetanseheving, men også noe som vil kunne gi en mulighet til å øke rekrutteringsgrunnlaget til begge typer militære fagstillinger i fagmiljøet.

Forkortelser

ECTS	-	European Credit Transfer and Accumulation System
EHEA	-	European Higher Education Area
FD	-	Forsvarsdepartementet
FoU	-	Forskning og utvikling
FHS	-	Forsvarets høyskole
GOU	-	Grunnleggende offisersutdanning
HOU	-	Høyere offisersutdanning
HR	-	Human Resources
KD	-	Kunnskapsdepartementet
NCO	-	Non Commissioned Officer
NOKUT	-	Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen
OMT	-	Ordning for militært tilsatte
Ph.d.	-	Philosophiae doctor
UH-loven	-	Universitets- og høyskoleloven
VOP	-	Videregående offiserspåbygning
VOU	-	Videregående offisersutdannelse

Litteraturliste

- Aarstad, Å. K. (2019). *Fagmiljø og utdanningskvalitet. NOKUTs utredninger og analyser*. Oslo: NOKUT.
- Brandi, S., Hildebrandt, S., & Nordhaug, O. (2001). *Kompetansegullet @ det nye arbeidsliv*. Oslo: Cappelens Forlag.
- Clausewitz, K. v. (1972). *Om krigen*. Oslo: Gyldendal.
- Det Norske Akademis ordbok. (2019, Lastet ned 14.09.19). Hentet fra <https://www.naob.no/ordbok/fagmilj%C3%B8>
- EHEA. (2019, Lastet ned 06.09.19). *European Higher Education Area and Bologna Process*. Hentet fra THREE-CYCLE SYSTEM: <http://www.ehea.info/page-three-cycle-system>
- Encyclopædia Britannica. (2020, Lastet ned 01.05.20 01). *www.britannica.com*. Hentet fra Samuel P. Huntington: <https://www.britannica.com/biography/Samuel-P-Huntington>
- Eriksen, E. O., & Molander, A. (2008). Profesjon, rett og politikk. I A. Molander, & L. Terum, *Profesjonsstudier* (ss. 161-176). Oslo: Universitetsforlaget.
- European Commission. (2019). *Education and training*. Hentet fra European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS): https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-credit-transfer-and-accumulation-system-ects_en
- FHS Podcast. (2019, Lastet ned 14.12.19). *Forsvaret.no*. Hentet fra <https://forsvaret.no/hogskolene/forsvarets-hogskole/Podcast/Joint%20Effort>
- FHS' styre. (2019). *Årsrapport 2018*. Oslo: Forsvarets høgskole.
- FHS' styre. (2020). *Strategi for Forsvarets høgskole 2019-2022 "Forskning og utdanning for fremtidens forsvar"*. Oslo: Forsvarets høgskole.
- Forsvaret. (2016a). Gradoversikt. *Militær gradoversikt og distinksjoner*. Forsvarets mediesenter.
- Forsvaret. (2016b). *Forsvarets verdigrunnlag*. Oslo: Forsvaret.
- Forsvaret. (2019a, Lastet ned 26.07.19). *forsvaret.no*. Hentet fra [forsvaret.no](https://forsvaret.no/aktuelt/utdanningsreformen-i-forsvaret): <https://forsvaret.no/aktuelt/utdanningsreformen-i-forsvaret>

-
- Forsvaret. (2019b, Lastet ned 04.12.19). *forsvaret.no*. Hentet fra Utdanningssidene:
<https://forsvaret.no/utdanning>
- Forsvaret. (2019c, Lastet ned 16.12.19). *Intranett (UGRADERT) dokument*. Hentet fra Faneark utdanning.
- Forsvarets høgskole. (2019). *Årsrapport om utdanningskvalitet for Forsvarets høgskole, studieåret 2018-2019*. Oslo: Forsvarets høgskole.
- Forsvarets høgskole. (2020, Lastet ned 13.01.20). Hentet fra Studiekatalog FHS:
<https://utdanning.forsvaret.no/nb/program/master-i-milit%C3%A6re-studier-15-%C3%A5rig-studieprogram/studieplan/660>
- Forsvarsdepartementet. (2014-2015). *Prop. 111 LS Militærordningen*. Oslo: Forsvarsdepartementet.
- Forsvarsdepartementet. (2015-2016). *Prop. 151 S Kampkraft og bærekraft*. Oslo: Forsvarsdepartementet.
- Forsvarsdepartementet. (2017). *Høringsnotat: Forslag til forskrift om å gi universitets- og høyskoleloven*. Oslo: Forsvarsdepartementet.
- Forsvarsdepartementet. (2018). *Forskrift om delvis anvendelse av uhl. for Forsvarets høyskole*. Oslo: Forsvarsdepartementet.
- Forsvarssjefen. (2019). *Et styrket forsvar - Forsvarssjefens fagmilitære råd 2019*, Oslo: Forsvaret.
- Forsvars stabsskole. (2007). *Forsvarets fellesoperative doktrine*. Oslo: Forsvaret.
- Forsvarsstaben. (2019). *Forsvarets årsrapport for 2018*. Oslo: Forsvaret.
- Frølich, N., Trondal, J., Kaspersen, J., & Reymert, I. (2019). Reformer i UH-sektoren. Det muliges kunst. I J. Knudsen, & T. Lauvdal, *Geografi, kunnskap, vitenskap - Den regionale UH-sektorens fremvekst og betydning* (ss. 75-98). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander, & L. Terum, *Profesjonsstudier* (ss. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullichsen, A. (1992). *Strategisk kompetanseutvikling eller profesjonsstyrt etterutdanning?* Trondheim: Norsk Voksenpedagogisk Forskningsinstitutt.

-
- Hanssen, T.-E., & Basit, S. (2020). *FHS faglig kompetanseoversikt (Ikke gradert)*. Internt notat, friggitt 12.05.20: Forsvarets høgskole - fagstab.
- Hegerstrøm, T. (2014). *NOKUTS synteser og aktuelle analyser. Akkreditering og robusthet*. Oslo: NOKUT.
- Hernesutvalget. (1988). *NOU: Med viten og vilje*. Oslo: Kultur- og vitenskapsdepartementet.
- Hofgaard, T. L. (2013 Lastet ned 02.10.19). Kunnskap skaper ikke en profesjon. *Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 50, nummer 4*. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2013/04/kunnskap-skaper-ikke-en-profesjon>
- Hosar, H. (2000). *Hosar, Hans P. Kunnskap, dannelse og krigens krav. Krigsskolen 1750-2000*. Oslo: Erlanders Publishing AS.
- Huntington, S. (1985). *The Soldier and the State*. New York: Belknap Press.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jacobsen, D., & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer 4. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, J. O. (2005, Volum 8 Hefte 2). Den militære organisasjons møte med den nye individualismen. *PACEM : militæret tidsskrift for etisk og teologisk refleksjon*, ss. 183-194.
- Johannessen, A., Kristoffersen, L., & Tufte, P. (2010). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag. 2. utg.* Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansen, R. B. (2007). *Fra idealisme og plikt til rettigheter og leiesoldat*. Oslo: Masteroppgave ved Forsvarets stabsskole.
- Kaufmann, A., & Kaufmann, G. (2015). *Psykologi i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra Universitets- og høgskoleloven.

-
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift om ansettelsesvilkår for stillinger som postdoktor, stipendiat, vitenskapelig assistent og spesialistkandidat*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Tilstandsrapport. Høyere utdanning 2013*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2014-2015). *Meld. St. 18 Konsentrasjon for kvalitet. Strukturereform i universitets- og høyskolesektoren*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Mld. St. 16 Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Studietilsynsforskriften*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Martinsen, Ø. L., Fosse, T. H., & Johansen, R. B. (2019). Effektiv ledelse i militære operasjoner. I R. B. Johansen, T. H. Fosse, & O. Boe, *Militær ledelse* (ss. 157-186). Bergen: Fagbokforlaget.
- Molander, A., & Terum, L. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moskos, C. (1977, Vol. 4 No. 1). From Institution to Occupation - Trends in Military Organizations Armed Forces and Society. ss. 41-50.
- Moskos, C., & Wood, F. (1988). *The Military. More than just a job*. Washington DC: Pergamoin-Brasseys International Defence Publishers.
- Nerstad, C., & Kuvaas, B. (2017). Motivasjon og prestasjon. I S. Einasen, Ø. L. Martinsen, & S. (red), *Organisasjon og ledelse* (ss. 87 - 118). Oslo: Gyldendal akademisk.
- NIFU. (2020, Lastet ned 06.05.20). *Doktorgrader i tall*. Hentet fra Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning: <https://www.nifu.no/fou-statistiske/fou-statistikk/doktorgrader/>
- NOKUT. (2015). *Tilsynsrapporter, militære studier Forsvarets høyskole*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

-
- NOKUT. (2018). *Veiledning til NOKUTs studietilsynsforskrift, Kapittel 4 Institusjonenes systematisk kvalitetsarbeid*. Oslo: NOKUT.
- NOKUT. (2019a). *NOKUTs utredninger og analyser Fagmiljø og utdanningskvalitet*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- NOKUT. (2019b). *Årsrapport 2018*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Nordhaug, O. J. (1993). *Kompetansestyring, 2. utgave.* . Oslo: TANO.
- Norsk Psykologiforening. (2020, 03 18). *Psykologtidsskriftet*. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/nyheter/2019/09/helsedirektoratet-gjor-endringer-om-psykologtittelen>
- Platon. (2001). Staten. I Platon, *Platons samlede verker. Bind V, oversatt av Henning Mørland*. Oslo: Vidarforlagets Kulturbibliotek.
- Statistisk sentralbyrå. (2019, Lastet ned 11.10.19). *ssb.no*. Hentet fra Befolkningens utdanningsnivå: <https://www.ssb.no/utniv/>
- Stave, G. (1996). Yrkesidentitet i et historisk perspektiv. I B. mfl., *Kunnskap og omsorg. Sosialisering og skikkethet i profesjonsutdanningene* (ss. 17-32). Oslo: Tano.
- Ulstein, J. H. (2019). *Livslang læring 2008-2018 Resultater fra lærevilkårsmpnitoren*. Oslo: Kompetanse Norge, Kunnskapsdepartementet.
- US Armed Forces. (2013). *The Noncommissioned Officer and Petty Officer - BACKBONE of the US Armed Forces*. Washington, D.C.: National Defense University Press.

Vedlegg A Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Hei,

Som en del av den avsluttende masteroppgaven ved Forsvarets høgskole (FHS) ønsker jeg å gjennomføre en undersøkelse. Derfor kontakter jeg deg.

Bakgrunn

Temaet for oppgaven på et overordnet nivå er høyere utdanning i Forsvaret. Det vil si den utdanningen i Forsvaret som er akkreditert og tilsynsført av NOKUT – og med de kravene det stilles til robuste fagmiljøer med riktig kompetansesammensetting. Mer spesifikt er temaet for undersøkelsen hvordan Forsvarets personell- og utdanningssystem påvirker FHS' satsing på kompetanseheving av egne faglig ansatte, først og fremst på militær side – og i neste rekke hvordan høgskolen jobber for å utvikle militært ansatte til førstestillingskompetanse, evt. også sivile med førstestillingskompetanse relevant for militære operasjoner.

Målet med samtalene

I studien er det interessant å kartlegge meninger om hvordan både eksisterende militæroperativ og akademisk kompetanse blir ivaretatt, og hvordan synspunktene på høgskolens satsing på egen kompetanseutvikling er. Videre er det veldig interessant å få perspektiver på hvordan Forsvarets personell- og utdanningssystem tilrettelegger eller kan virke hemmende for utviklingen – samt få perspektiver rundt motivasjon til kompetanseheving. Det er ønskelig å benytte fagmiljøet for militære fellesoperasjoner som enhet for undersøkelsen. Derfor ønsker jeg å gjennomføre dybdeintervjuer med blant annet deg. Perioden som er interessant er nåtid, men det kan være en fordel at du har kjennskap til utviklingstrekkene av utdanningsvirksomheten i Forsvaret over tid – men dette er ikke kritisk viktig.

Anonymitet og frivillighet

Deltakelse i intervjuet er frivillig og du kan når som helst trekke deg. Det blir benyttet lydopptak og notater underveis, men du står til enhver tid fritt til å trekke sitater eller meninger som kommer frem. Dette gjelder også i etterkant av samtalen. Samtalen og data som fremkommer vil behandles konfidensielt og bli anonymisert slik at informasjon ikke vil kunne tilbakeføres til deg. Miljøet på FHS er forholdsvis lite og i min behandling av data vil jeg derfor være varsom med å gjengi data som eventuelt blir uttrykket såpass spesifikt at det kan være enkelt å anta hvem som er informant. I tvilstilfeller vil jeg kontakte deg.

Behandling av data og rettigheter

Du kan når som helst trekke deg. Dette gjelder før, under og etter intervjuet. Lydopptak slettes straks intervjuet er ferdig transkribert. Den enkelte kan be om innsyn i transkriptet av sin samtale. Alle transkriptene vil slettes straks prosjektet avsluttes. Oppgaven blir publisert på FHS Brage i henhold til Forsvarets høgskole prosedyrer for dette. Den enkelte deltaker får tilsendt en kopi når endelig sensur er gitt. Krav fra NSD om mulighet til retting, sletting og evt. begrensning vil bli ivaretatt ved å kontakte meg.

Bruk av resultater

Masteroppgaven har som nevnt til hensikt å bidra med kunnskap omkring hvordan FHS jobber med kompetanseutvikling for de faglig ansatte innen militære operasjoner ved høgskolen, og belyse perspektiver på kompetanseutvikling og hvilken motivasjon det er for å videreutvikle en militæroperativ og/eller akademisk karriere på førstestillingsnivå. Eventuelle funn er ønsket å kunne bidra til å belyse forhold som kan være av betydning for planleggingen og gjennomføringen av kompetanseheving ved FHS.

Godkjenning

Undersøkelsen krever ditt samtykke. På overordnet nivå er den klarert med visedekan FHS og seksjonssjef MILSTRAT ved FHS/Stabsskolen, samt Norsk senter for forskningsdata (NSD) og Forsvarets forskningsnemnd.

Med vennlig hilsen

Eivind Byre
Mastergradsstudent
Forsvarets høgskole

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjonen om prosjektet og forstår mine rettigheter ved å delta i undersøkelsen. Jeg samtykker herved om å delta i intervju og at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Signatur, dato/sted

Vedlegg B Intervjuguide

Innledning

Temaet for oppgaven på et overordnet nivå er *høyere utdanning* i Forsvaret. Det vil si den utdanningen i Forsvaret som er akkreditert og tilsynsført av NOKUT – og med de kravene det stilles til *robuste fagmiljøer* med riktig kompetansesammensetting.

Mer spesifikt er temaet for undersøkelsen hvordan *Forsvarets personell- og utdanningssystem* påvirker *Forsvarets høgskoles* satsing på kompetanseheving av egne akademisk ansatte – og i neste rekke hvordan høgskolen jobber for å utvikle militært ansatte med mastergrad opp til ph.d., samt rekrutterer og videreutvikler operativ kompetanse. Disse to til sammen for å kunne levere et profesjonsstudie på mastergradsnivå til forsvarssektoren iht. de krav som stilles til formell kompetanse i Studietilsynsforskriften § 2-3.

Robust fagmiljø (10-15 minutter).

1. Hva mener du er et «robust fagmiljø» innen militære fellesoperasjoner ved en høgskole?
 - Hvordan vil du beskrive en idealsituasjon?
2. Hvordan vil du beskrive dagens fagmiljø innen militære fellesoperasjoner ved FHS?
(Bruker informant ord som sterkt, svakt, stort eller lite? Husk å be om eksempler).
3. Med tanke på din beskrivelse av fagmiljøet - hva tror du hovedårsaken til at det er slik?
 - Tror du at det er flere medvirkende årsaker? Har du noen eksempler?
4. Studietilsynsforskriften § 2-3 sier blant annet at «for studietilbud på mastergradsnivå skal 50 prosent av fagmiljøet tilknyttet studiet bestå av ansatte med førstestillingskompetanse, hvorav minst 10 prosent med professor- eller dosentkompetanse». I det store er FHS godt innenfor dette kvalitative kravet. Hva mener du generelt sett er hovedutfordringene med å styrke den akademiske kompetansen innen militære fellesoperasjoner, og hvorfor tror du det er slik?
5. Har du eksempler på hvordan dere jobber med kompetanseutvikling?
6. Hva mener du er evt. «show stoppere» i arbeidet med å styrke fagmiljøet?
 - Hva mener du må til for at disse skulle kunne vært løst?

Akademiske kompetanse vs. operativ erfaring/kompetanse (10-15 minutter)

7. Hva er akademisk kompetanse?
8. Hva mener du er relevant operativ i erfaring/kompetanse i denne sammenheng?
9. Hvordan kan det operative og den akademiske gå hånd i hånd?
 - Hvordan tenke for fremtiden?
10. Hvordan ville en ideell sammensetting vært av kompetanse i fagmiljøet hvis vi overordnet skiller på akademisk kompetanse og operativ erfaring/kompetanse?
11. Hvordan tenker du om rekruttering til fagmiljøet? Er den operative erfaringen dere får inn relevant nok? Er det grunnlag for å bygge økt akademisk erfaring/kompetanse?
12. Hva er forskjell på din sivile og militær utdanning?
13. Hva mener du på et generelt grunnlag er styrkene og svakhetene i det som de som kommer inn i fagmiljøet med operativ erfaring bringer med seg?
 - Hva må til for at de skal erverve seg de ferdighetene som trengs for å jobbe i et akademisk fagmiljø?
14. Hva mener du på et generelt grunnlag er styrkene og svakhetene ved å få flere med høyere akademisk kompetanse inn i fagmiljøet?

Forsvarets personell- og utdanningssystem (10-15 minutter).

15. Hvilke fordeler, styrker eller muligheter mener du evt. dette personellsystemet har for deres fagmiljø?
 - Har du noen eksempler?
16. Hvilke ulemper, svakheter, barrierer eller utfordringer mener du evt. dette personellsystemet kan ha for deres fagmiljø?
 - Har du noen eksempler?
17. Hvordan er «en typisk» karrierevei for en offiser frem til han/hun kommer hit til dere?
18. Hvorfor mener du offiserer med operativ erfaring velger å jobbe her?
19. Hvordan opplever du at Forsvarets personellsystem sammen med kravene til nivådannende utdanning tilrettelegger for at ansatte med militærfaglig bakgrunn kan tilegne seg førstestillingskompetanse innen militære operasjoner?
20. Personellsystemet «åpner» normalt for å ta en master i militære studier i alder av ca. 40 år. Hva betyr dette utviklingen av førstestillingskompetansen ved FHS?
 - Hvordan mener du dette kunne vært løst annerledes?

Motivasjon (10-15 minutter).

21. Hvilke incentiver tror du militært ansatte opplever at finnes for at en offiser skal «hoppe av» en operativ karriere og velge en akademisk karriere?
 - Har du eksempler?
22. Hvordan mener du fagmiljøet er til hjelp i gjennomføringen for en med phd-stipend?
23. Hva slags støtte mener du en med phd-stipend får i gjennomføringen fra arbeidsgiver, bortsett fra det økonomiske?
24. Hvilke muligheter mener du åpner seg for en med phd i det militære personellsystemet?
25. Mener du noen muligheter lukker seg? I så fall hvilke?
26. Motivasjon for å oppdatere seg på det operative?

Hvis personen har påbegynt phd:

27. Hva fikk deg til å velge å søke et ph.d.-stipend?
28. Hva tror du andre kolleger som har valgt det samme, eller vil velge i fremtiden, legger vekt på i et slikt valg?

Hvis personen ikke har ph.d.:

29. Hva skal til for at du skulle velge å satse på en ph.d./eller en annen form for kvalifiseringsløp mot førstestillingskompetanse?
 - Hva tenker du omkring sjansen for at dette skal skje? Hvorfor?
30. Hva tror du andre kolleger som er i lignende situasjon som deg tenker på i forbindelse med et slikt valg?

Avslutningsspørsmål:

31. Vi har snakket om hvordan deres fagmiljø jobber for å bli mer robust og styrke førstestillingskompetansen, hvordan dette forholder seg til Forsvarets personell- og utdanningssystem og hvorfor det kan være motivasjon hos den enkelte for å ta en ph.d. i tillegg til den militære «nivådannende utdanningen». Er det noe du mener vi ikke har fått snakket om i denne sammenheng? Noe du ønsker å legge til?
 - Følg opp med spørsmål som: Hva, hvordan og hvorfor?

**Vedlegg C Godkjenning fra NSD og Forsvarets
forskningsnemnd inkl. sluttmelding**



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Forsvarets utdannings- og karrièresystem - one size fits all?

Referansenummer

622469

Registrert

14.10.2019 av Eivind Byre – [redacted]@[redacted]

Behandlingsansvarlig institusjon

Forsvarets Høgskole / Forsvarets stabsskole

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anders Sookermany, [redacted]@[redacted], tlf: [redacted]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Eivind Byre, [redacted]@[redacted], tlf: [redacted]

Prosjektperiode

02.09.2019 - 15.05.2020

Status

18.03.2020 - Vurdert med vilkår

Vurdering (2)

18.03.2020 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

15.10.2019 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.



FORSVARET
Forsvarets høgskole

1 av 2

Vår saksbehandler
Borghild Boye, b[redacted]ho
[redacted]b
FHS/STAB/UTD FOU

Vår dato 2019-11-19 **Vår referanse** 2019/043558-002/FORSVARET/ 919

Tidligere dato **Tidligere referanse**

Til
Eivind Byre
Forsvarets høgskole
..

Kopi til
FHS/IMLO/SEK MILSTRAT

Tillatelse til å innhente opplysninger i og om Forsvaret til forskningsformål

1 Bakgrunn

Forsvarets høgskole (FHS) mottok 15. november 2019 din søknad om tillatelse til å innhente informasjon i og om Forsvaret til forskningsformål. Prosjektet det skal samles data til er en masteroppgave, og følgende problemstilling er oppgitt: «Hvordan jobber Forsvarets høgskole for å styrke fagmiljøene innen militære operasjoner – og hvordan påvirker Forsvarets personell- og utdanningsystem dette – og hvorfor blir akademisk ansatte motivert til egen formell kompetanseheving?» Det skal gjennomføres intervju med ansatte ved FHS/Stabsskolen, Seksjon for militær strategi og fellesoperasjoner, og tillatelse er innhentet fra kommandør/seksjonssjef Steinar Torset.

2 Drøfting

Vurdering av søknader om tillatelse til å innhente informasjon i og om Forsvaret til forskningsformål er regulert av *Bestemmelse om utlevering av personopplysninger til forskning og gjennomføring av spørreundersøkelser*, fastsatt av sjef HR-avdelingen i Forsvarsstaben 1. mai 2018.

I henhold til punkt 2.3 og 2.4 i denne bestemmelsen er det en forskningsnemnd oppnevnt av sjef FHS som behandler søknader om tillatelse til datainnsamling i Forsvaret. Kriterier og rettsgrunnlag som skal legges til grunn for vurderingen er omtalt i punkt 4.1 og 4.2.

Forskningsnemnda har vurdert din søknad som tilfredsstillende i henhold til gjeldende krav.

3 Vedtak

Søknad om tillatelse til å innhente informasjon i og om Forsvaret til forskningsformål innvilges. Tillatelsen gjelder til prosjektslutt 15. mai 2020.

4 Vilkår for tillatelsen

Det er kun gitt tillatelse til innsamling av det datamaterialet som fremgår av søknaden. Data hentet fra Forsvaret skal ikke benyttes til andre formål enn den aktuelle masteroppgaven. Ved prosjektslutt skal alle data hentet fra Forsvaret slettes. Det skal sendes sluttmelding til FHS vedlagt masteroppgaven. Sluttmelding sendes til bboye@mil.no eller datautlevering@fhs.mil.no

Sven G. Holtmark
professor
leder av forskningsnemnda

Dokumentet er elektronisk godkjent, og har derfor ikke håndskreven signatur.

Postadresse
Postboks 800 Postmottak
2617 Lillehammer
Norge

Besøksadresse
Akershus festning, bygn 14 /
0015 OSLO
Norge

Sivil telefon/telefaks

Militær telefon/telefaks
99/0500 3699

Epost/ Internett
postmottak@mil.no
www.forsvaret.no

Vedlegg

Organisasjonsnummer
NO 986 105 174 MVA

Fra: Byre, Eivind
Sendt: torsdag 14. mai 2020 02.50
Til: Mailbox, FHS Datautlevering
Emne: SLUTTMELDING, referanse 2019/043558-002/FORSVARET/919.

14.05.19

SLUTTMELDING

Hei,

Dette er sluttmelding for undersøkelsen som er en del av min masteroppgave ved FHS. Jeg bekrefter at de vilkår som er gitt av forskningsnemda er oppfylt. Jrf. godkjenningbrev, datert 19.11.19, referanse 2019/043558-002/FORSVARET/919.

Jeg bekrefter at alle lydopptak fortløpende ble slettet etter transkribering. De seks transkriptene fra dybdeintervjuene bekreftes også slettet. Oppgaven er ferdig. Det gjenstår kun språkvask og korrektur i tiden frem mot innlevering.

Med vennlig hilsen

Eivind Byre
Student
Forsvarets høyskole

Vedlegg D Tabell- og figurliste

Figur 1, side 5:

Sammenheng mellom problemstilling og forskningsspørsmålene – skjematisk fremstilt.

Figur 2, side 11:

Mulige variasjoner av fagmiljøets styrke og størrelse (Hegerstrøm, 2014, s. 5).

Figur 3, side 13:

Det militære gradssystemet (Forsvaret, 2016b).

Figur 4, side 15:

Utdanningsmodell ved Forsvarets høyskole (FHS' styre, 2019, s. 11), samt egne markeringer av nivådannende utdanning for offiserer: GOU, VOU og HOU.

***Merknad:** Figuren har en trykkfeil fra FHS-original. Videregående befalsutdanning 1 er forbyttet med 2 i en av de øverste boksene for spesialister.*

Tabell 1, side 27:

I/O-dimensjonene - skjematisk fremstilt (Johansen, 2007, s. 42).

