

Krigsskolens lederutvikling

Hvordan vet vi at den treffer?



KRIGSSKOLEN

Simen Berge Størkersen

Bachelor i militære studier – ledelse og landmakt

Emne fordypning

Krigsskolen

2015

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	4
1.1	Bakgrunn	4
1.2	Problemstilling.....	5
1.3	Avgrensning.....	5
1.4	Disposisjon	5
2	Metode.....	7
2.1	Metodevalg	7
2.2	Metode- og kildekritikk	9
2.3	Min forforståelse.....	10
3	Ledelse og lederutvikling	12
3.1	Ledelse.....	12
	Lederskap	13
	Styring	14
3.2	Militært lederskap.....	15
	Oppdragsbasert ledelse.....	16
3.3	Oppsummering av ledelsesteori.....	18
3.4	Krigsskolens lederutvikling	18
	Dannelsesreisen	19
	Krigsskolens konsept for offisersutvikling	19
	Skikkethet som militær leder.....	21
4	Utdanner Krigsskolen gode militære ledere?	22

4.1	Samsvarer Krigsskolens lederutvikling med det teoretiske grunnlaget for militært lederskap?	22
	Lederskapets plass og dets relevans	22
	Utvikling av intellekt og karakter	24
	Fokuset på å være, vite og handle	25
	Dannelsesreisens relevans	27
	Oppdragsbasert ledelse i utdanningen	29
	Delkonklusjon I	30
4.2	Er SML et egnet verktøy for å måle kadettene offiserskompetanse?	31
	Delkonklusjon II	33
5	Konklusjon	35
	Referanseliste	36
	Vedlegg A Intervjuguide	38

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn

Krigsskolens visjon er å utdanne offiserer for fremtiden og har definert sitt formål som «Lederutvikling på sitt beste» (Krigsskolen, 2014c, s 9). Dette skal skolen gjøre gjennom høykvalitetsutdanning basert på anerkjent forskning hvor *Krigsskolens konsept for offisersutvikling* står sentralt (Krigsskolen, 2014c, s 10-12).

I denne oppgaven studeres Krigsskolens utdanning i den hensikt å finne ut om den utvikler gode militære ledere og hvordan man kan være sikker på det. Min motivasjon for å undersøke dette er at jeg ønsker å identifisere i hvilken grad utdanningen utvikler oss til «(...) fremragende ledere for den militære profesjon» i henhold til Krigsskolens hovedmålsettinger (Krigsskolen, 2014c, s 9). Dette er en relevant problemstilling, spesielt med tanke på at Krigsskolen i 2012 innførte et nytt konsept for lederutvikling (Krigsskolen, 2014b, s 2). Gjennom denne studien vil jeg forsøke å kartlegge styrker og svakheter ved nåværende utdanningsmodell, noe som kan være interessant for kadetter, Krigsskolen selv og andre i og utenfor Hæren som er opptatt av lederutvikling.

Flere fremgangsmåter er mulige for å finne ut om Krigsskolen utdanner gode ledere. Én måte kunne vært å følge dagens kadetter gjennom flere år etter endt krigsskoleutdanning og vurdere om de utøver effektivt militært lederskap. En slik fremgangsmåte ville gitt svært pålitelige svar, men er ikke gjennomførbar innenfor bacheloroppgavens rammer. Jeg har i stedet valgt å ta utgangspunkt i etablert teori om ledelse og militært lederskap for å vurdere om Krigsskolens utdanning reflekterer dette. I tillegg vil jeg studere skolens verktøy for kvalitetssikring av kadettene med fokus på *skikkethet som militær leder* (heretter kalt SML¹) for å identifisere om dette er egnet for å vurdere hvor god den enkelte kadett er.

¹ *Skikkethet som militær leder* er navnet på Krigsskolens kontinuerlige vurdering av kadettene (Krigsskolen, 2014c, s 14). Begrepet forklares nærmere i punkt 3.4 *Krigsskolens lederutvikling*.

1.2 Problemstilling

Oppgaven forsøker å belyse sammenhengen mellom følgende tre forhold: (1) kjennetegn ved militært lederskap, (2) Krigsskolens utdannings mål og innhold, og (3) Krigsskolens verktøy for evaluering av kadettene. Følgende problemstilling er valgt:

Utdanner Krigsskolen gode militære ledere? Og hvordan vet vi det?

Denne er brutt ned i følgende underproblemstillinger:

- 1) Samsvarer Krigsskolens lederutvikling med det teoretiske grunnlaget for militært lederskap?
- 2) Er SML et egnet verktøy for å måle kadettens offiserskompetanse²?

1.3 Avgrensning

Problemstillingen er i utgangspunktet svært omfattende da Krigsskolen tilbyr flere utdanningsløp og således mer enn én lederutviklingsmodell. Grunnet oppgavens omfang anså jeg det som nødvendig å avgrense og jeg valgte derfor kun å vurdere lederutviklingen på operativ linje som del av *bachelor i militære studier – ledelse og landmakt*. Dette fordi denne normalt er å betrakte som Krigsskolens mest renskårne lederutdanning og den skiller seg fra de andre linjene ved å ha generalisten som det overordnede målbildet (Skaug, 2012, s 34). Krigsskolens konsept for lederutvikling er ikke konstant og har de siste årene blitt endret betydelig. Grunnet oppgavens omfang valgte jeg ikke å studere tidligere konsepter, men heller avgrense meg til kun å fokusere på Krigsskolens konsept og retningslinjer for lederutvikling per januar 2015.

1.4 Disposisjon

- Kapittel 1 presenterer bakgrunn, problemstilling, avgrensninger og disposisjon.
- Kapittel 2 presenterer metodologiske avveininger, herunder metode- og kildekritikk.

² Offiserskompetanse er Krigsskolens begrep for den profesjonsspesifikke kompetansen militære ledere behøver (Krigsskolen, 2014c, s 12). Begrepet forklares nærmere i punkt 3.4 *Krigsskolens lederutvikling*.

- Kapittel 3 presenterer teori om ledelse, militært lederskap, Forsvarets ledelsesfilosofi og Krigsskolens lederutvikling.
- Kapittel 4 er en todelt drøfting med utgangspunkt i oppgavens underproblemstillinger.
- Kapittel 5 sammenfatter kort oppgaven og presenterer dens konklusjon.

2 Metode

2.1 Metodevalg

For å kunne få svar på en problemstilling er man avhengig av en metode. Ifølge Vilhelm Aubert er metode «(...) en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Aubert i Dalland, 2012, s 111). Siden metode omfatter et vidt spekter av ulike midler er bevisst metodevalg et suksesskriterium for vellykket forskning.

Denne oppgaven omhandler forholdet mellom Krigsskolens lederutvikling og det teoretiske grunnlaget for militært lederskap. Det overordnede temaet er ledelse og av den grunn synes det åpenbart at en samfunnsvitenskapelig forskningsmodell er nødvendig. Paraplybetegnelsen samfunnsvitenskapelige metoder består av metoder for hvordan man skal gå frem for å oppnå kunnskap om nettopp den sosiale virkeligheten (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s 29). Dette kan gjøres ved hjelp mange ulike metoder og innenfor den samfunnsvitenskapelige metodelæreren er disse gjerne plassert innenfor en av to prinsipielt forskjellige hovedkategorier, henholdsvis kvantitative og kvalitative metoder. Denne oppgaven forutsetter en kvalitativ tilnærming da jeg er ute etter en mer inngående forståelse enn kun statistikk og tall (Dalland, 2012, s 112).

Jeg har valgt en casestudiedesign på oppgaven. Dette er en type design som ofte brukes når man skal studere ett eller noen få tilfeller inngående. Slike tilfeller kan for eksempel være et individ, et system, eller som jeg har studert – et utdanningsprogram. Oppgaven gjøres som en enkeltcasestudie med kun én analyseenhet (Johannessen et al., 2010, s 87-88), da jeg studerer Krigsskolens lederutvikling uten å vurdere den opp mot alternative lederutviklingsprogrammer. Valg av casestudie som forskningsdesign betyr imidlertid ikke at man er bundet til kun én metode. Selv har jeg hovedsakelig basert oppgaven på dokumentstudier for datainnsamling. Slik jeg ser det var en slik fremgangsmåte nødvendig da kjennskap til Krigsskolens styrende dokumenter er en forutsetning for å kunne vurdere dens lederutvikling. I tillegg har jeg gjennomført strukturerte intervjuer med nøkkelpersonell på skolen i den hensikt å kartlegge deres forhold til Krigsskolens lederutviklingskonsept og SML (se vedlegg A *Intervjuguide*).

For å få svar på hovedproblemstillingen var jeg nødt til å besvare underproblemstillingene først. Av den grunn begynte jeg med å drøfte underproblemstilling nummer én og deretter

nummer to, for så å sammenfatte disse og konkludere gjennom å besvare hovedproblemstillingen. Den første underproblemstillingen angrep jeg utelukkende ved hjelp av dokumentstudier. Jeg studerte teori om ledelse på generell basis for å forstå ulike perspektiver på fenomenet. I dette arbeidet var jeg nødt til å velge ut kildematerialet svært bevisst da ledelse representerer en meget omfattende fagtradisjon. Etter dette studerte jeg mer spesifikt militært lederskap og dets særegenheter ved å ta utgangspunkt i vesteuropeisk militærteori og moderne norske doktriner. I lys av dette satte jeg meg inn i Forsvarets tilnærming til ledelse og den ledelsesfilosofien som har blitt valgt. Deretter studerte jeg Krigsskolens styrende dokumenter for utdanningen i den hensikt å forstå konseptet både på overordnet nivå og mer inngående. I oppgavens fjerde kapittel drøfter jeg forholdet mellom kjennetegnene ved godt militært lederskap og innholdet i Krigsskolens lederutdanning for å identifisere om sistnevnte reflekterer førstnevnte. Drøftingen besvarer første underproblemstilling og dens konklusjon viser i hvilken grad Krigsskolen utdanner gode militære ledere i henhold til teorien – og bygger således opp under hovedproblemstillingen.

Andre underproblemstilling angrep jeg ved hjelp av både dokumentstudier og strukturerte intervjuer. Det tekstlige grunnlaget var Krigsskolens dokumenter, deriblant gjeldende studiehåndbok, som beskriver hvordan evaluering av kadettene skal gjøres. Videre studerte jeg SML i lys av militært lederskap for å identifisere om SML er et egnet verktøy for å måle kadettene offiserskompetanse. I tillegg til dokumentstudier gjennomførte jeg strukturerte intervjuer med syv informanter for å identifisere hvordan disse forholder seg til SML i forbindelse med vurdering av kadettene. Intervjuene ble gjennomført per mail og svarene er anonymisert ved tilfeldig nummering av informantene fra 1 til 7. For etterprøvnbarhet blir intervju svarene i sin helhet lagret anonymisert frem til sensur er falt og de vil deretter slettes. En stor fordel ved å gjennomføre slike intervjuer er at jeg fikk utfyllende informasjon som ikke fremgår av Krigsskolens dokumenter. Enda mer nyttig er det at jeg fikk informasjon om *de faktiske forholdene* og ikke bare hvordan konseptet er skissert på papiret. Drøftingen av SML besvarer underproblemstilling nummer to og dens konklusjon viser Krigsskolens evne til kvalitetssikring av kadettene kompetanse – og bygger således opp under hovedproblemstillingen. Samlet sett besvarer de to underproblemstillingene spørsmålet «Utdanner Krigsskolen gode militære ledere? Og hvordan vet vi det?»

2.2 Metode- og kildekritikk

Jeg valgte å basere min oppgave hovedsakelig på dokumentstudier. Skriftlige kilder har en fordel ved at de gjerne er godt gjennomarbeidet. Det er rimelig å anta at data som fremgår av skriftlige kilder ofte er mer presise enn det som formidles muntlig. I tillegg muliggjør dokumenters referanselister oppsporing av originalkildene for etterprøving av innholdet. Dette står i et motsetningsforhold til muntlige samtaler, hvor informanter ofte gir uttrykk for en mening uten å kunne vise til etterprøvbare kilder.

Kritiske øyne er svært viktig når det kommer til valg av kildemateriale. Innenfor de fleste fagdisipliner eksisterer betydelige mengder litteratur, hvilket gjør bevisste kildevalg avgjørende for vitenskapelig pålitelighet. Denne oppgaven starter med en redegjørelse om ledelse, herunder lederskap og styring. I denne delen utgjør Bernard M. Bass' *Stogdills handbook of leadership* sammen med Luftforsvarsstabens *Håndbok i lederskap for Luftforsvaret* (heretter kalt *HFL 400-1*) kjernen av kildematerialet. Begge disse er å betrakte som sekundærkilder som gjengir tidligere forskning. Førstnevnte er en samling av ledelsesforskning fra hele 1900-tallet og bokens konklusjoner er solid teoretisk forankret. Sistnevnte presenterer enkelte anerkjente ledelsesteorier, men bærer ikke preg av å etterleve den samme akademiske standarden. Det faktum at teoriene stammer fra anerkjente forskere gjør allikevel at boken fungerer godt til å forklare sammenhengen mellom ledelse, lederskap og styring på et overordnet nivå.

For å forklare militært lederskap baserer jeg meg på Carl von Clausewitz' *Vom Kriege*. Verket ble skrevet i en helt annen kontekst enn dagens, men regnes allikevel som et av de mest toneangivende militærteoretiske verkene den dag i dag. Dette synliggjøres gjennom den *clauswitziske* tradisjonen som kjennetegner dagens norske doktriner (Forsvarsstaben, 2007; Krigsskolen, 2014a). Jeg har nyttet meg av en anerkjent moderne engelsk oversettelse gjort av Michael Howard og Peter Paret da originalteksten er på tysk. Det er således rimelig å anta at min hovedkilde for forståelse av militært lederskap er høyst relevant og pålitelig.

For å forklare Forsvarets ledelsesfilosofi og lederutviklingskonseptet ved Krigsskolen har jeg nødvendigvis basert meg på henholdsvis Forsvarets og Krigsskolens styrende dokumenter. At enkelte av disse dokumentene ikke etterlever akademisk standard er ikke problematisk da jeg ikke skal bruke dem som utgangspunkt for diskusjon av andre teorier. Derimot er det disse jeg

skal vurdere Krigsskolens lederutvikling i forhold til, og det er således sammenhengen mellom de styrende dokumentene og krigsskoleutdanningen som er interessant, ikke dokumentene alene.

Mine intervjuobjekter er sjef for Studieseksjonen ved Krigsskolen samt avdelingsforstandere og nestkommanderende i hvert kull på operativ linje. Disse ble valgt fordi det er de som vurderer kadettene offiserskompetanse i praksis ved hjelp av SML. De ga meg således førstehåndsopplysninger og er å betrakte som svært pålitelige kilder. Jeg kan allikevel ikke utelukke at det står i deres egeninteresse å fremstille Krigsskolen på en bestemt måte og jeg måtte derfor vurdere svarene med en sunn skepsis. Ved å intervju hele syv informanter kunne jeg kartlegge eventuell inkonsistens knyttet til bruken av SML som evalueringsverktøy. En svakhet ved intervjuene som er verdt å nevne er at enkelte av informantene er relativt ferske i sine stillinger ved Krigsskolen. De har derfor ennå ikke skrevet endelige tjenesteuttalelser om kadettene og deres erfaring med bruk av SML i praksis kan være noe begrenset. Jeg anser allikevel deres svar som interessante da det er rimelig å forvente at de i kraft av sin stilling har satt seg inn i Krigsskolens lederutviklingskonsept, herunder SML.

2.3 Min forforståelse

Enhver forsker som skal gjennomføre studier innehar en viss forforståelse om studiens tema. Imidlertid er det avgjørende for forskningens validitet at forskeren ikke lar seg farge for mye av sin forforståelse, noe blant andre Johannessen (2010) argumenterer for:

Forskeren kan ikke jobbe helt uten forutsetninger. Data er teoriladete, og forskeren kan aldri helt fri seg fra sin referanseramme og sine forhåndsoppfatninger. Alt forskeren har lest og lært gjennom livet, former ham. Forskeren må imidlertid forsøke å være mest mulig åpen for det som ligger i de dataene som samles inn. (Johannessen et al., s 180)

For mitt vedkommende var bevissthet rundt egen forforståelse helt sentral da jeg selv er del av utdanningssystemet jeg har forsket på. Jeg har masse erfaring med Krigsskolens lederutvikling, både på godt og vondt. Disse erfaringene har jeg kontinuerlig diskutert med andre på skolen og jeg har blitt eksponert for deres synspunkter. Jeg har også jobbet med en tilsvarende problemstilling i forbindelse med et foredrag jeg holdt i Oslo Militære Samfund i

januar 2015³. Slik hadde jeg allerede før denne studien opparbeidet meg et inntrykk av styrker og svakheter ved Krigsskolens lederutvikling. Dette var jeg nødt til å være svært bevisst slik at det ikke farget studiens drøfting og konklusjoner.

³ Foredragets manus er publisert på nettsidene til Oslo Militære Samfund:

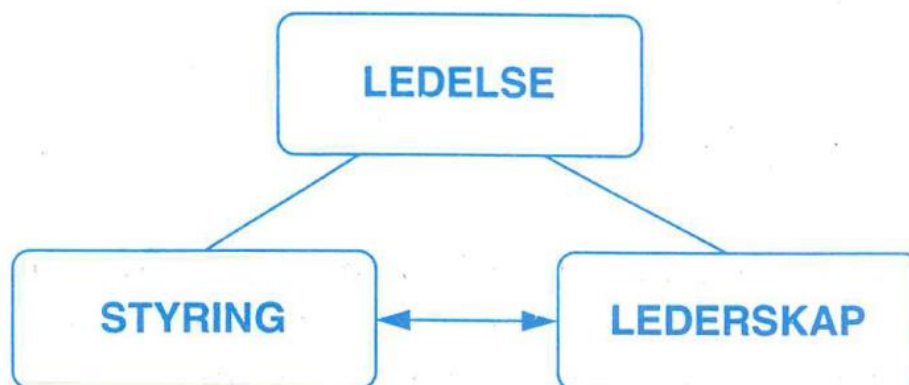
http://www.oslomilsamfund.no/oms_arkiv/2015/2015-01-26-St%C3%B8rkersen.html

3 Ledelse og lederutvikling

Dette kapitlet skal etablere et grunnlag av relevant teori om ledelse for oppgavens drøftingsdel. Først defineres ledelse generelt, herunder delkomponentene lederskap og styring. Deretter forklares særegenhetene ved militært lederskap, og så presenteres Forsvarets ledelsesfilosofi og Krigsskolens lederutviklingskonsept. Dette er alle nødvendige perspektiver for å kunne drøfte hvorvidt Krigsskolen utvikler gode ledere tilpasset den militære profesjon.

3.1 Ledelse

Ledelse er et begrep som forstås på svært mange måter. Det finnes trolig tusenvis av teorier om fenomenet og faglitteraturen opererer gjerne med ulike definisjoner, noe som vanskeliggjør en presis begrepsbruk (Luftforsvarsstaben, 1995, s 24). Kaufmann & Kaufmann hevder at ledelse er «bruk av sosial innflytelse til å organisere arbeidet slik at gruppen (organisasjonen) når sine mål» (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s 333). Det er i dagligtalen ikke uvanlig at ledelse brukes synonymt med begreper som administrasjon, lederskap, management og styring. Flere har imidlertid argumentert for at disse begrepene representerer ulike nivåer og aktiviteter. Ifølge den militære læreboken *HFL 400-1* er ledelse et overordnet begrep som omfatter de to grunnkomponentene lederskap og styring (Luftforsvarsstaben, s 24-25). Jeg vil i det følgende legge denne kategoriseringen til grunn og se nærmere på begrepene lederskap og styring.



Figur 1: Todeling av ledelse (Luftforsvarsstaben, 1995)

Lederskap

«Leadership is one of the most observed and least understood phenomena on earth»
(Burns i Bass, 1981, s 5).

Lederskap representerer et svært omfattende forskningsfelt som rommer en rekke ulike definisjoner. *Store norske leksikon* forklarer lederskap som «(...) det å påvirke en gruppe i retning av en gitt målsetning og/eller personlige egenskaper og trening av betydning for ledelse» (Kunnskapsforlaget, 2006). Første del av denne definisjonen ligger bemerkelsesverdig nær Kaufmann & Kaufmann (2009) sin forklaring av ledelse, men *HFL 400-1* vektlegger nivådelingen med ledelse overordnet de prinsipielt forskjellige aktivitetene lederskap og styring (se *Figur 1*). Læreboken argumenterer for at lederskap omhandler sosiale forhold mens styring ikke innebærer direkte samhandling mellom leder og medarbeidere (Luftforsvarsstaben, 1995, s 26-27). En slik domenefordeling mellom lederskap og styring vil også ligge til grunn for denne oppgaven.

Bass hevder at konseptet lederskap har blitt forsøkt forklart ut fra svært mange ulike perspektiver. Forskjellige betraktningstradisjoner omfatter lederskap som personlig egenskap, som utøvelse av innflytelse, som maktrelasjon og som instrument for måloppnåelse (Bass, 1981, s 584). I den senere tid har imidlertid det ledende perspektivet vært at lederskap utgjøres av personlige egenskaper i samspill med situasjonen. Det betyr at ingen personlige lederegenskaper fungerer i alle situasjoner, men at det derimot er nødvendig med ulike egenskaper i ulike situasjoner. Eksempelvis har det blitt påvist behov for ulike lederegenskaper for at henholdsvis kriminelle gjengledere, militære ledere og studentledere skal lykkes – nettopp fordi deres lederskap utøves innenfor radikalt ulike kontekster (Bass, s 63). Dette perspektivet har også vært styrende for tilnærmingen til lederskap i Forsvaret siden 1970-tallet og det er en kjensgjerning at personlige lederegenskaper ikke kan utgjøre en garanti for suksess i enhver situasjon (Luftforsvarsstaben, 1995, s 52; forsvarssjefen, 2012, s 11). Oppsummert kan man hevde at lederskap er ledelse utført som direkte samhandling mellom leder og medarbeidere hvor situasjonen er styrende for lederhandlingen og hvilke egenskaper som kreves.

Et sentralt perspektiv innenfor lederskapsforskning er noe som kalles *relasjonskompetanse*. Jan Spurkeland argumenterer for at ledelse handler om å gjøre andre gode og at man derfor må investere i relasjoner til dem, hvor tillit er selve bærebjelken (Spurkeland, 2012, s 13-15). Han definerer begrepet relasjonskompetanse som «(...) *ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker*»

(Spurkeland, s 17). Dette perspektivet fremhever viktigheten av at ledere mestrer relasjonelle forhold, noe flere forskere har understreket. Det har blant annet blitt pekt på betydelig korrelasjon mellom sosiale ferdigheter og evne til lederskap, og mellom resultatoppnåelse og kvaliteten på relasjonene til medarbeiderne som skal skape dem (Bass, 1981, s 61; Spurkeland, s 18). Relasjonskompetanse består ifølge Spurkeland av en emosjonell komponent som gjerne oppleves tydelig, men som kan være vanskelig å beskrive og således også vanskelig å måle. Enkelte forskere har forklart det som *emosjonell intelligens* og hevder at slik intelligens bidrar med 80-90 % av de ferdighetene som skiller fremragende ledere fra de gjennomsnittlige (Goleman et al. i Spurkeland, s 30).

Styring

Styring kan forstås som de ledelsesaktivitetene som ikke krever direkte samhandling med andre, men som lederen kan utføre fra sitt kontor. Dette innebærer ofte administrative oppgaver som planlegging, ressursstyring, prosedyreutvikling og evaluering av organisasjonens arbeid (Luftforsvarsstaben, 1995, s 27-28). Slike oppgaver utføres gjerne parallelt med og i samspill med direkte utøvet lederskap. Flere har argumentert for at lederskap og styring er komplementære prosesser som ikke kan erstatte hverandre, da både for liten og for stor grad av styring i en organisasjon vil være kontraproduktivt (Luftforsvarsstaben, s 29). Imidlertid er styring i militære organisasjoner ofte ansett som en fredstidsaktivitet og mindre relevant i krigssituasjoner hvor de menneskelige faktorene presses til det ytterste. Professor i lederskap John P. Kotter illustrerer styringens plass i militære organisasjoner og dens utilstrekkelighet i krig med følgende analogi:

A peacetime army can usually survive with good administration and management up and down the hierarchy, coupled with good leadership at the very top. A wartime army, however, needs competent leadership at all levels. No one yet has figured out how to manage people effectively into battle; they must be led. (Kotter i Harvard Business School, 1998, s 40)

Dette kan forklares som at krig er en så ekstrem situasjon at personlige egenskaper som ikke kommer til uttrykk gjennom styring, kun gjennom lederskap, er nødvendig. Med utgangspunkt i Kotters analogi vil jeg ikke gå nærmere inn på styring, men heller se på den militære kjerneaktiviteten og hva den krever av lederskapsutøvelsen.

3.2 Militært lederskap

«En mann kan være falsk, overfladisk, løgnaktig eller korrump på alle områder og likevel være en briljant matematiker eller verdens beste maler. Men det er en ting han aldri kan være, og det er en god soldat» (Hackett i Forsvarsstaben, 2007, s 160).

Militært lederskap er simpelthen lederskap tilpasset en militær kontekst, i ytterste konsekvens tilpasset de ekstreme situasjonene som krig utgjør. Harald Sunde begynner forordet i *Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse i Forsvaret* (heretter kalt *Grunnsyn på ledelse*) med følgende ord: «Godt lederskap er avgjørende på alle nivåer i Forsvaret fordi omgivelsene, under sitt mest ekstreme, er preget av frykt, usikkerhet og kaos» (forsvarssjefen, 2012, s 3). Slike situasjoner er og har alltid vært avhengige av kompetent ledelse. Den militære lederen ble beskrevet allerede av Platon som en av tre typer ledere som samfunnet trenger (Bass, 1981, s 17). I likhet med lederskap på generell basis eksisterer ulike oppfatninger om militært lederskap, men denne oppgaven vil ikke bruke mye plass på å diskutere forskjellige perspektiver. For enkelhets skyld diskuteres militært lederskap i rammen av vesteuropeisk offiserstradisjon. Dette perspektivet, ofte omtalt som clausewitzisk, anser krig som en sosial aktivitet og er dessuten det perspektivet som Krigsskolen og Hæren for øvrig legger til grunn (Krigsskolen, 2014a, s 19-20).

Det clausewitziske perspektivet på krig tar utgangspunkt i den prøyssiske militærteoretikeren Carl von Clausewitz som argumenterer for at krig er et instrument for videreføring av politiske forhold gjort med andre midler (Clausewitz, 1989, s 87). Han erkjenner at krig representerer farens sfære og diskuterer derfor hva som kreves av militære ledere for å overkomme krigens friksjon. Clausewitz' perspektiv vektlegger lederskap som personlige egenskaper og han argumenterer for at fremragende militært lederskap ikke utgjøres av én enkelt egenskap, men av samspillet mellom flere egenskaper (Clausewitz, s 100). Videre trekker han frem *intellekt* og *karakter* som to egenskaper av særlig betydning og argumenterer for at disse to i samspill utgjør kjernen av godt militært lederskap. Clausewitz' bruk av begrepet intellekt fremstår som en ganske tradisjonell betegnelse for de samlede kunnskaper og ferdigheter en person besitter og trenger ikke videre utdypning. Begrepet karakter kan imidlertid fremstå som noe mer komplisert, men Clausewitz definerer det som følger: «We mean the ability to keep one's head at times of exceptional stress and violent emotion (...) a strong character is one *that will not be unbalanced by the most powerful emotions*» (Clausewitz, s 105-106). Intellekt kreves ifølge Clausewitz fordi det er den viktigste forutsetningen for evne til besluttsomhet i situasjoner preget av friksjon, motstridende

informasjon og mangelfull situasjonsforståelse. For å forklare viktigheten av karakter argumenter Clausewitz for at ekstreme situasjoner vil svekke soldatenes moral og deres vilje til fortsatt innsats hviler derfor på lederens vilje til å fortsette kampen (Clausewitz, s 104).

Den clausewitziske tilnærmingens fremtredende rolle innenfor norsk militær tenkning kommer til uttrykk gjennom dagens doktriner og policydokumenter. *Grunnsyn på ledelse* har til hensikt å konkretisere militært lederskap med utgangspunkt i *Forsvarets fellesoperative doktrine* (heretter kalt *FFOD*⁴) og dette dokumentet deler i stor grad Clausewitz' syn på kjernen av militært lederskap:

Godt militært lederskap innebærer å operere tilpasningsdyktig og fleksibelt (...) Det handler om å gjøre det ubehagelige og tåle å stå i det, overkomme maktesløshet og unngå følelsesmessig oppløsning. Militært lederskap krever en robusthet for å tenke klart og effektivt og mestre egne følelser i møte med komplekse situasjoner. (forsvarssjefen, 2012, s 11)

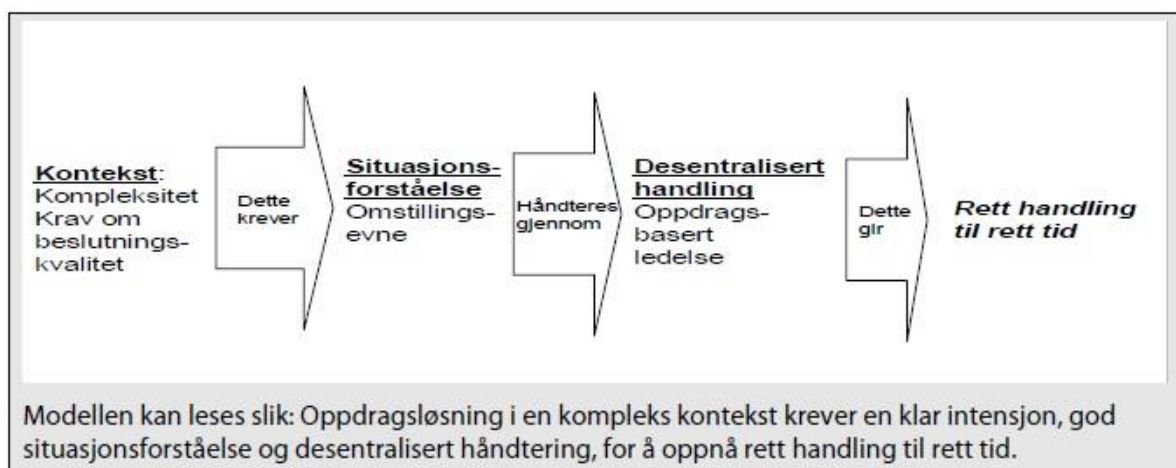
Hvis vi sammenligner dette utdraget med Clausewitz' definisjon av karakter ser vi tydelige likhetstrekk og vi ser også at intellekt – evnen til å tenke klart og effektivt – vektlegges. Forsvarssjefen erkjenner imidlertid at intellekt og karakter alene ikke er tilstrekkelig for utøvelsen av militært lederskap. Han understreker at lederskapet også skal ha sin basis i *Forsvarets verdigrunnlag* og dets kjerneverdier *respekt, ansvar og mot* (forsvarssjefen, 2012, s 4). Et slikt fokus på verdier kan spores tilbake til *FFOD* fra 2007, hvor kravet til militære ledere sammenfattes med ordene *være, vite og handle*. Det utdypes at lederskap utøves gjennom *handling*, hvilket fordrer en viss grad av *viten* å basere handlingene på. Samtidig påpekes viktigheten av at man lykkes i å *være* et eksempel til etterfølgelse gjennom etterlevelse av Forsvarets verdier (Forsvarsstaben, 2007, s 162).

Oppdragsbasert ledelse

«Fortell aldri hvordan medarbeiderne skal gjøre ting. Fortell dem hva de skal gjøre, og de vil overraske deg med sin oppfinnsomhet» (Patton i forsvarssjefen, 2012, s 6).

⁴ Forkortelsen *FFOD* brukes i denne oppgaven om *Forsvarets fellesoperative doktrine* fra 2007. Dette fordi gjeldende fellesoperative doktrine fra 2014 vektlegger fellesoperasjoner fremfor militærteori (Forsvarsstaben, 2014, s 3) og 2007-utgavens militærteoretiske innhold fremstår fremdeles som gyldig og relevant.

For å sikre en enhetlig tilnærming til ledelse i organisasjonen lanserte Forsvaret i 2000 en egen ledelsesfilosofi som skal ligge til grunn for all aktivitet. Den kalles *oppdragsbasert ledelse* (heretter kalt OBL) og er utformet for å fungere effektivt i daglig forvaltning så vel som krig, hvilket betyr at den skal være styrende for både lederskap og styringsaktiviteter (forsvarssjefen, s 7). Utgangspunktet for OBL er en clausewitzisk erkjennelse av at usikkerhet er en sentral del av krigens virkelighet som aldri vil kunne elimineres helt. Imidlertid tar ledelsesfilosofien høyde for at en persons plassering i tid og rom er mer avgjørende for forståelse av en situasjon enn det ens posisjon i det militære hierarki er. Forsvaret har derfor valgt den desentraliserte ledelsesfilosofien OBL, hvor ideen er at den med best situasjonsforståelse skal kunne ta initiativ og handle selvstendig uten å måtte forhøre seg med overordnede. Slik blir soldatene mindre avhengig av detaljerte ordre fra sentralt hold for å kunne utrette noe på slagmarken og man mener derfor at OBL i større grad muliggjør rett handling til rett tid. Når det kommer til ordregivning er fokus på *hvorfor* et oppdrag skal utføres heller enn *hvordan* det skal gjøres, hvilket åpner for initiativ og tilpasning på lavt nivå. Vektleggingen av lokalt initiativ betyr imidlertid ikke at alle kan gjøre akkurat som de selv ønsker, for alle handlinger må være i tråd med sjefens intensjon og det er derfor vanlig å beskrive den enkeltes handlingsrom innenfor OBL som disiplinert initiativ (forsvarssjefen, s 6-7). Forsvaret forklarer OBL ved hjelp av en firetrinnsmodell (se *Figur 2*).



Figur 2: Grunnmodell for ledelse i Forsvaret (forsvarssjefen, 2012)

For at OBL skal kunne fungere i praksis er det ifølge *Grunnsyn på ledelse* noen forutsetninger som må ligge til grunn, både på organisasjons- og individnivå. Dokumentet hevder at ledernes

personlige egenskaper spiller en sentral rolle og trekker frem evnen til å være et forbilde og å etterleve Forsvarets verdigrunnlag som lederskapsmessige aspekter av særlig betydning (forsvarssjefen, 2012, s 11-12). Her ser man en tydelig sammenheng mellom hva Forsvaret mener kjennetegner godt militært lederskap og ledelsesfilosofien som har blitt valgt.

3.3 Oppsummering av ledelsesteori

Dette kapitlet har vist at ledelse handler om å bruke sosial innflytelse slik at en gruppe når sine mål, men at dette kan gjøres gjennom ulike tilnærminger. En vanlig kategorisering av begrepet ledelse er å skille mellom de to komponentene lederskap og styring. Disse skiller seg fra hverandre ved at de representerer henholdsvis direkte og indirekte samhandling mellom leder og medarbeidere, hvilket gjør dem komplementære. De utfyller hverandre, men det ene kan ikke erstatte det andre. Relasjonskompetanse er et toneangivende perspektiv innenfor lederskapsforskning som vektlegger viktigheten av kompetanse innenfor relasjonelle forhold hos ledere.

Kapitlet har også presentert intellekt og karakter som kjernen av militært lederskap. Imidlertid er disse egenskapene utilstrekkelige alene da de må akkompagneres av et grunnlag med gode verdier og evnen til å etterleve disse. For å sikre en enhetlig tilnærming til ledelse har Forsvaret lansert en ledelsesfilosofi kalt oppdragsbasert ledelse. Den gjelder all aktivitet, og vektlegger desentralisering av beslutningsmyndigheten og ordregivning i form av oppdragets intensjon. Ledelsesfilosofien har noen organisatoriske og individuelle forutsetninger for å kunne fungere, hvorav de sistnevnte i betydelig grad sammenfaller med kravene til militære ledere.

3.4 Krigsskolens lederutvikling

Krigsskolens formål er å drive lederutvikling på sitt beste (Krigsskolen, 2014c, s 9). For å lykkes med dette har skolen tatt utgangspunkt i målbildet av en god krigsskoleutdannet offiser og forsøkt å identifisere hva utdanningen må inneholde og hvordan den bør legges opp for å utvikle offiserer i henhold til dette målbildet. Resultatet er et overordnet mål i form av ti læringsutbytter på studieprogramnivå som beskriver hva alle kadettene skal være i stand til etter endt utdanning. Disse omhandler både kunnskaper, ferdigheter og såkalt generell

kompetanse som kadettene skal besitte (Krigsskolen, 2014c, s 11). Utdanningens innhold er fordelt mellom åtte emner hvor læringsutbyttet fra studieprogramnivå er brutt ned til læringsutbytter for hvert enkelt emne. De ulike emnene er videre inndelt i temaer hvor læringsutbyttet er ytterligere brutt ned for å beskrive forventet kompetansenivå etter gjennomført tema.

Dannelsesreisen

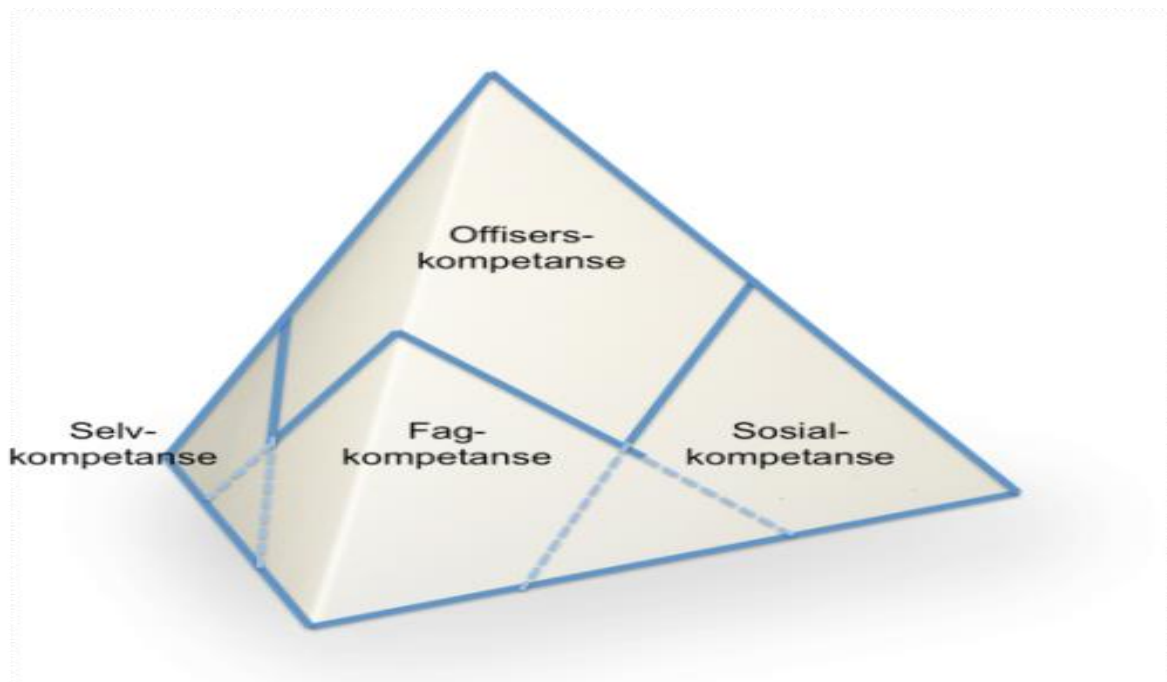
Oppbygningen av og emnenes plass i studiet følger en progresjon som Krigsskolen har valgt å kalle en individuell dannelsesreise (Krigsskolen, 2014a, s 6). Begrepet forsøker å illustrere krigsskoleutdanningen som ikke bare en utdanning, men som *dannelse*, og kan betraktes som en metafor for offisersutviklingen ved Krigsskolen (Krigsskolen, 2015, s 17). Dannelsesreisen starter med emnet *Profesjonsgrunnlaget*, som i første semester tydeliggjør profesjonens krav til offiseren. Parallelt skal emnet *Lederutvikling* hjelpe kadettene med å identifisere eget standpunkt i forhold til disse kravene og således avdekke et gap mellom hva man kan og hva man etter utdanningen må kunne (Krigsskolen, 2014a, s 21). Etter første semester handler resten av utdanningen om å fylle dette gapet med kompetanse ved hjelp av de øvrige emnene.

Krigsskolens konsept for offisersutvikling

I all hovedsak utgjør dannelsesreisen den faglige delen av krigsskoleutdanningen, men skolens lederutvikling består av mer enn bare faglig innhold. For en minst like sentral del av utdanningen er *Krigsskolens konsept for offisersutvikling*, en betegnelse som må forstås som «(...) Krigsskolens helhetlige dannelsesprosess for å utvikle yngre ledere til Hæren» (Krigsskolen, 2014a, s 5). Dette skal oppnås gjennom å utvikle kompetanse i de tre rollene Krigsskolen har besluttet at deres offiserer skal beherske; troppeførereren, utdanningsplanleggeren og forvalteren, hvorav alle er sentrale i den militære profesjon. Imidlertid har skolen hovedfokus på troppeførerrollen da denne anses for å være nærmest knyttet til profesjonens kjerne (Krigsskolen, 2014a, s 5).

Krigsskolen erkjenner i sitt konsept at det er vanskelig å gi en allmenngyldig beskrivelse av effektivt lederskap fordi ledelse i stor grad er kontekstavhengig og knyttet til andre komponenter enn kun egen kompetanse (Krigsskolen, 2015, s 7). For å sørge for best mulige forutsetninger for effektivt militært lederskap tilstreber Krigsskolen imidlertid å utvikle det de

kaller 'offiserskompetanse' hos kadettene. Denne kompetansen er ifølge skolen profesjonsspesifikk og rommer et bredt spekter av kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger. Blant disse egenskapene trekkes intellekt og karakter frem som spesielt avgjørende for offiserens lederskap (Krigsskolen, 2014a, s 5). Krigsskolen har utviklet en kompetansemodell som illustrerer hvordan offiserskompetanse er et produkt av de tre grunnkomponentene omtalt som *selvkompetanse*, *sosial kompetanse* og *fagkompetanse* (se Figur 3).



Figur 3: Krigsskolens kompetansemodell (Krigsskolen, 2015)

Krigsskolen hevder at offiserskompetanse forutsetter utvikling innenfor hvert av kompetanseområdene i modellen. I konseptbeskrivelsen står det skrevet følgende: «Den integrerte sammensettingen visualiserer kompetanseområdenes gjensidige interaksjon, samt hvordan de innvirker på, og støtter oppunder, toppelementet - offiserskompetanse» (Krigsskolen, 2015, s 10). Krigsskolen har definert selvkompetanse til å omhandle lederens relasjon til seg selv, sosial kompetanse til å omhandle lederens relasjon til de som ledes og fagkompetanse til å omhandle lederens fagdisiplinære kunnskaper og ferdigheter (Krigsskolen, 2015, s 9).

For å oppnå utvikling innenfor kompetanseområdene utsettes kadettene for varierte utviklingsarenaer rettet mot de tre rollene. Eksempelvis kan troppførereren utvikles ved å trene

på trefninger mens forvalteren søkes utviklet ved hjelp av andre arenaer. Samtidig er ideen at enhver utviklingsarena skal danne grunnlaget for den neste. Dette kommer til uttrykk gjennom følgende ord om hvordan dynamikken i utviklingen skal forstås: «De forskjellige aktivitetene i utdanningen skal ikke betraktes som isolerte aktiviteter, de griper inn i hverandre og de er komplementære til hverandre» (Krigsskolen, 2015, s 13). Refleksjon er også et sentralt begrep, da skolen vektlegger refleksjon i forbindelse med utviklingsaktivitetene som sentralt for å fremme den nødvendige erfaringslæringen (Krigsskolen, 2015).

Skikkethet som militær leder

Krigsskolen er gjennom Forsvarets bestemmelser for utdanning pålagt kontinuerlig å vurdere den enkelte kadetts skikkethet. For å få godkjent grunnleggende offisersutdanning⁵ er man nødt til å bestå alle eksamener og få bestått karakter i SML. Det er tjenesteuttalelsen som danner grunnlaget for SML og denne karakteren er et resultat av systematiske observasjoner av kadettes atferd i og utenfor skoletid (Krigsskolen, 2014d, s 1-2). Observasjonene har til hensikt å vurdere kadettes prestasjoner innenfor de fire elementene som utgjør utdanningen ved Krigsskolen. Disse elementene har skolen valgt å kalle *studier, forvaltning, arbeids-/læringsmiljø og kultur og tradisjoner* (Krigsskolen, 2014c, s 14-15). Krigsskolen forklarer sammenhengen mellom sitt lederutviklingskonsept og SML på følgende måte: «Krigsskolens vurdering av kadettes skicket [*sic!*] som militær leder kan følgelig betraktes som en vurdering av kadettens offiserskompetanse» (Krigsskolen, 2014d, s 8).

⁵ Grunnleggende offisersutdanning (forkortet GOU) er Forsvarets samlebetegnelse for utdanningsnivået mellom grunnleggende befalsutdanning (GBU) og videregående offisersutdanning (VOU), og er normalt bachelornivå.

4 Utdanner Krigsskolen gode militære ledere?

4.1 Samsvarer Krigsskolens lederutvikling med det teoretiske grunnlaget for militært lederskap?

Drøftingen av første underproblemstilling vil behandle fem ulike aspekter ved Krigsskolens lederutvikling. Hvert aspekt drøftes og blir til slutt oppsummert, før alle aspektene oppsummeres samlet til slutt.

Lederskapets plass og dets relevans

Som vi så i punkt 3.1 *Ledelse* er militære organisasjoner avhengig av både lederskap og styring, men med førstnevnte som klart dimensjonerende. Derfor vil jeg begynne med å drøfte om Krigsskolens utdanning reflekterer dette. Jeg har tatt utgangspunkt i en påstand om at Krigsskolens utdanning gjør seg relevant gjennom å vektlegge lederskap fremfor styring. Denne påstanden underbygges av skolens uttalte hovedfokus på troppeførerrollen og gjennom selve innholdet i utdanningen. Det er nemlig slik at emnet *Ledelse av operasjoner* (heretter kalt LaOp) alene utgjør halve utdanningsløpet ved å gå over tre av seks semestre og gi 70 studiepoeng. Emnet fokuserer nærmest utelukkende på troppeføreren og har som et av sine læringsutbytter at kadettene skal kunne «tilpasse lederskap til situasjonen» (Krigsskolen, 2014c, s 28).

Til tross for at LaOp er utdanningens største emne kan det innvendes at lederskap totalt sett gis begrenset plass i utdanningen. For det første kan det påpekes at en minst like stor del av studiet, nemlig de øvrige tre semestrene og 110 studiepoengene, tilhører emner hvor lederskap ikke står sentralt. I tillegg kan det argumenteres for at de to emnene *Virksomhetsledelse* og *Utdanningsledelse* omhandler ledelse i form av styring. Dette kan imidlertid virke forsterkende på kadettenes lederroller da vi har sett argumenter for at lederskap og styring er komplementære prosesser som ikke kan erstatte hverandre (Luftforsvarsstaben, 1995, s 29). For det andre kan det innvendes at hovedtyngden av LaOp ikke utgjøres av praktisk lederskapstrening, men av teorileksjoner og planlegging. Emnet har kun syv øvelser à 1-2 uker fordelt over 53 uker (Krigsskolen, 2014c, s 28-29). For det tredje kan man argumentere for at graden av utøvd lederskap vil kunne variere stort fra kadett til kadett. Arbeidskravene

for LaOp krever kun føring minimum som troppssjef (Krigsskolen, 2014c, s 28), noe som åpner for at man tilsynelatende kan fullføre emnet med svært begrenset lederskapstrening.

Disse motargumentene svekkes imidlertid av det faktum at øvelser med lederskapstrening også gjennomføres i emnene *Profesjonsgrunnlaget* og *Fordypning*, for eksempel *Krigens krav* og *Føringsøvelsen* (Krigsskolen, 2014a). Videre kan man innvende at teorileksjonene i LaOp gir faglig påfyll som er direkte overførbart til lederskap da det effektiviserer kadettene ledelsesprosesser (Krigsskolen, 2014a, 2015). I tillegg kan man besvare kritikken mot at arbeidskravene kun krever én føring ved å innvende at ens lederskap også utvikles gjennom å observere andre utøve lederskap, noe Krigsskolen argumenterer for ved å hevde at «(...) alle kadetter utsettes for offisersutvikling uavhengig av hvilke roller de måtte inneha i det aktuelle øyeblikk» (Krigsskolen, 2015, s 12). Dette er riktignok omdiskutert, og Bass viser til forskning som hevder at praksis som leder er viktig for utvikling av lederskap (Bass, 1981, s 553).

Men er det nødvendigvis slik at utdanningen automatisk er relevant fordi fokuset rettes mot lederskap? Nei, for et annet sentralt argument mot den innledende påstanden er at lederskapstreningen på skolens utviklingsarenaer ikke er relevant da arenaene ikke gjenspeiler krigens virkelighet. Clausewitz omtaler krig som farens sfære (Clausewitz, 1989, s 101), en karakteristikk de færreste vil hevde at kjennetegner Krigsskolens utdanning. Øvelsene gjennomføres derimot i trygge omgivelser med sikkerhet i fokus og det er således rimelig å anta at kadettene kun unntaksvis opplever reell frykt. Slik er det imidlertid nødt til å være fordi helt realistisk krigstrening er umulig i fredstid, noe Clausewitz illustrerer med sin analogi om svømmeren som trener tørt på land (Clausewitz, s 120). Et motargument til denne kritikken er at man ikke nødvendigvis er avhengig av elementet fare for å spille inn krigens *friksjon* og gjøre treningen virkelighetsnær. Clausewitz definerer friksjon som «(...) the force that makes the apparently easy so difficult» (Clausewitz, s 121). Begrepet omfatter riktignok i aller høyeste grad fare og frykthølelse, men Clausewitz hevder at krigens klima også kjennetegnes av anstrengelse, usikkerhet og tilfeldigheter (Clausewitz, s 104). Disse elementene spilles inn på flere av Krigsskolens utviklingsarenaer, hvor *Stridskurset* er det tydeligste eksemplet. Dette synliggjøres gjennom øvelsens intensjon:

Kadettene skal erfare hvordan de reagerer på usikkerhet (i form av manglende kompetanse og manglende informasjon), mangel på kontroll, uforutsigbarhet, stress, frykt, angst, press, fysisk smerte, fysisk belastning, å mislykkes, friksjon, maktesløshet, meningsløshet, monotone rutinepregede gjøremål over tid, spenning, adrenalin og kick. (Eldal, 2014)

For å oppsummere det første aspektet kan vi si at lederskap absolutt har en sentral rolle i Krigsskolens utdanning, men at lederutviklingen i betydelig grad er basert på teoretiske leksjoner og observasjon av andre i føringsroller. Vi har også sett at fokus på lederskap ikke nødvendigvis gjør utdanningen relevant da kun et fåtall av utviklingsarenaene gir et realistisk bilde av profesjonens krav.

Utvikling av intellekt og karakter

Redegjørelsen i punkt 3.2 *Militært lederskap* viser at den vesteuropeiske offiserstradisjonen anser intellekt og karakter for å være de to viktigste militære kjerneegenskapene. Derfor vil jeg i det følgende drøfte om Krigsskolens definerte offiserskompetanse gjenspeiler egenskapene intellekt og karakter. Jeg tar utgangspunkt i en påstand om at intellekt og karakter er sentrale bestanddeler i utviklingen av offiserskompetanse. Krigsskolens lederutvikling er basert på norsk doktrine med en uttalt clausewitzisk tilnærming og skolen hevder selv at disse egenskapene står sentralt (Krigsskolen, 2014a, s 5). I konseptbeskrivelsens kapittel *Krigsskolens syn på militær ledelse og lederskap* tar et eget underkapittel for seg intellekt og karakter, hvilket styrker påstanden (Krigsskolen, 2015, s 8).

Et motargument til påstanden om at intellekt og karakter står sentralt i offiserskompetanse er imidlertid at disse egenskapene ikke nødvendigvis utvikles gjennom utdanningen selv om skolens dokumenter hevder at de skal stå sentralt. Krigsskolen forklarer intellekt som «(...) kunnskaper innen profesjonens kategorier (...) noe som igjen danner grunnlag for gode vurderinger og handlinger» (Krigsskolen, 2015, s 8) – en definisjon som fremstår som ganske universell. Man kan argumentere for at de ulike emnenes læringsutbytter synliggjør fokuset på intellekt og at arbeidskravene gjør at utvikling av intellekt også blir viktig i praksis. Med det som utgangspunkt vil jeg ikke drøfte intellektets rolle i utdanningen mer inngående, men heller rette fokuset mot karakter.

For Krigsskolens forskningsportefølje tyder på uklarheter spesielt rundt egenskapen karakter og karakterbyggingens plass i utdanningen. Krigsskolen peker selv på at karakterdannelse tradisjonelt har blitt sett på som grunnlaget for høy moral, men erkjenner også at det ikke er lett å vite hvordan karakter utvikles. Skolen viser til en kjent utfordring med å beskrive begrepet karakter som følge av at flere begreper som omhandler kvalitet i lederskap tilsynelatende overlapper hverandre (Krigsskolen, 2014b). Dette er noe også Krigsskolens egne dokumenter bærer preg av. For eksempel forklarer dokumentet *Krigsskolens konsept for*

offisersutvikling på side 8 karakter som integritet og fysisk og mental robusthet, før det på neste side hevdes at skolen legger særlig vekt på begrepene troverdighet, selvstendighet og mestringstro i utviklingen av offiserskompetanse (Krigsskolen, 2015, s 8-9). Det er godt mulig at alle disse begrepene overlapper hverandre og det synes som at de hvert fall i noen grad sammenfaller med Clausewitz' forklaring av karakter, men kan vi være sikre på at skolens tilnærming til karakterbygging er teoretisk forankret? Det kan vi kanskje ikke og det gjør at karakterbyggingens plass i utdanningen i beste fall fremstår som diffus.

Det andre aspektet kan oppsummeres ved å si at intellekt og karakter er sentrale begreper i Krigsskolens dokumenter og beskrivelse av offiserskompetanse. Imidlertid sliter skolen spesielt med innholdet i begrepet karakter og hvordan karakterbygging bør foregå, noe den også selv erkjenner. Dette viser at fokuset konseptuelt rettes mot Clausewitz' kjerneverdier og dermed samsvarer med anerkjent militærteori, men at vi ikke kan være sikre på om utdanningen i praksis faktisk utvikler disse egenskapene.

Fokuset på å være, vite og handle

Intellekt og karakter utgjør som vi har sett ikke alene militært lederskap, da lederen også er avhengig av blant annet de riktige verdiene og holdningene. Det neste aspektet jeg vil drøfte er derfor Krigsskolens kompetansemodell i lys av *FFOD* sine krav til ledere innenfor den militære profesjon; være, vite og handle (Forsvarsstaben, 2007, s 162). Utgangspunktet er en påstand om at kompetansemodellens plass i utdanningen utvikler kadettenes kapasitet til å være, vite og handle.

Denne påstanden underbygges av det nære forholdet mellom kompetansemodellen og begrepene fra *FFOD*. Ifølge Bomann-Larsen var begrepene være, vite og handle utgangspunktet for delkomponentene i skolens kompetansemodell. I en muntlig samtale hevder hun at *være* var utgangspunkt for selvkompetanse, at *vite* ble utledet til å omfatte både faglig kompetanse og sosial kompetanse, og at *handle* uttrykkes gjennom offiserskompetanse (Bomann-Larsen, 2015). Dette kommer også til uttrykk gjennom beskrivelsene av de ulike begrepene. For eksempel forklarer *FFOD* vite som kjennskap til «(...) mellommenneskelige relasjoner, samfunnsmessige forhold, militærteori, historie, teknologi, taktikk, prosedyrer og regelverk (...)» (Forsvarsstaben, 2007, s 162). Her ser man et tydelig samsvar med både sosial kompetanse og fagkompetanse, hvor 'mellommenneskelige relasjoner' er knyttet til førstnevnte og de øvrige henger sammen med sistnevnte (Krigsskolen, 2015, s 10). Også

beskrivelsen av offiserskompetanse (Krigsskolen, 2015) synes i stor grad å sammenfalle med doktrinens bruk av begrepet handle; «Troverdig lederskap omfatter *verdier, kunnskaper og ferdigheter* og utøves gjennom *handling*» (Forsvarsstaben, s 162). Et slikt samsvar tyder på at kompetansemodellen ivaretar *FFOD* sine krav til militære ledere på et konseptuelt nivå i utdanningen, men kan vi vite at disse aspektene også utvikles i praksis?

Slik er det ikke nødvendigvis. Et viktig motargument er at det fremstår som uklart hvordan grunnkomponentene i offiserskompetansen skal utvikles gjennom utdanningen, og spesielt utvikling av sosial kompetanse fremstår som utfordrende. Begrepet sammenfaller i stor grad med Spurkelands begrep relasjonskompetanse. Dette tydeliggjør riktignok at det er viktig å utvikle sosial kompetanse, men har også en problematisk side. For i likhet med relasjonskompetanse vil sosial kompetanse kunne oppleves tydelig, men være vanskelig å beskrive (Spurkeland, 2012). Krigsskolen har selv eksemplifisert sosial kompetanse ved hjelp av ulike uttrykk, for eksempel «Andres tanker, følelser og handlinger» (Krigsskolen, 2015, s 10). Dette vitner kanskje om et høyt ambisjonsnivå, men samtidig er det uklart hvordan Krigsskolen skal utvikle slike egenskaper. For mens komponenten fagkompetanse kan vise til fagområder som taktikk og engelsk, så fremgår det ikke av skolens konsept hvilke fagområder eller metoder som er tenkt å skulle utvikle sosial kompetanse (Krigsskolen, 2015, s 10). Forskere har hevdet at sosial kompetanse og dens komponent emosjonell intelligens er avgjørende for å skille fremragende ledere fra de gjennomsnittlige (Goleman et al. i Spurkeland, s 30). Etersom Krigsskolen har som en av sine hovedmålsettinger å utvikle «(...) fremragende ledere for den militære profesjon» (Krigsskolen, 2014c, s 9) er utvikling av sosial kompetanse dermed essensielt. Basert på dette kan det synes å være en inkonsistens mellom utdanningens målbilde og de faktiske forholdene.

Det tredje aspektet kan oppsummeres ved å si at Krigsskolens kompetansemodell og dens offiserskompetanse har en solid teoretisk forankring med utgangspunkt i *FFOD* sine krav til militære ledere. Imidlertid fremstår det som uklart hvordan enkelte av kompetanseområdene ivaretas av utdanningen, og det er derfor svært vanskelig å avgjøre om kompetansemodellen er med på å utvikle kadettene faktiske kapasitet til å være, vite og handle.

Dannelsesreisens relevans

For at kadettene skal nå læringsutbyttene og oppnå offiserskompetanse er dannelsesreisen og dens gapsanalyse helt sentral (Krigsskolen, 2014c, s 13). Derfor vil jeg i det følgende drøfte om dannelsesreisen fungerer som metode for utvikling av militært lederskap. Jeg vil ta utgangspunkt i en påstand om at dannelsesreisen sørger for utvikling av kadettene i henhold til profesjonens krav.

Dannelsesreisens overordnede mål er læringsutbyttet på studieprogramnivå. Emnet *Profesjonsgrunnlaget* skal danne grunnlaget for utviklingen mot disse målene ved å skape forståelse for kravene som stilles til offiserens kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Krigsskolen, 2014c, s 13). Emnets evne til å forklare disse kravene underbygges av dets todelte funksjon i studiet; (1) gi målbildet for den enkeltes utvikling, og (2) legge et generelt teoretisk grunnlag for utviklingen. Fokus på dette målbildet tydeliggjøres gjennom et av emnets læringsutbytter som er å «forklare krigens natur» (Krigsskolen, 2014a, s 19). Dette gjøres ved hjelp av både teori og praksis, hvor øvelse *Krigens krav* alene utgjør sistnevnte. Øvelsen har en spesielt viktig rolle i emnet, noe som underbygges av det faktum at den er en av kun to øvelser som er arbeidskrav og at det kun er anledning for kontinuasjon etter vurdering i skoleråd (Krigsskolen, 2014c, s 22). En skriftlig skoleeksamen avslutter emnet og er således med på å kvalitetssikre at kadetten har forstått hva profesjonen krever (Krigsskolen, 2014a, s 24).

Det kan imidlertid innvendes at emnet *Profesjonsgrunnlaget* ikke nødvendigvis har etablert et reelt bilde av krigens natur selv om kadetten har bestått eksamen. Dette fordi emnet i all hovedsak baserer seg på å etablere en teoretisk innsikt, mens krig i realiteten er en praktisk aktivitet. Det er derfor av avgjørende betydning at praksisarenaen *Krigens krav* legger til rette for forståelse av krigens natur gjennom praktisk erfaring. Man kan derfor hevde at øvelsen bør være så virkelighetsnær som mulig og utsette kadettene for de ekstreme påkjenningene som kjennetegner krig, da kun dette gir et korrekt mål bilde som sørger for konsistens i henhold til Clausewitz' beskrivelse av krigens klima. Det ligger riktignok noe implisitt i øvelsens navn at den søker å utsette kadettene for krigens påkjenninger, men hvordan dette skal gjøres er ikke presisert i beskrivelsen av emnet (Krigsskolen, 2014a). Dette gjør det svært vanskelig å vurdere hvorvidt øvelsen faktisk gir et realistisk bilde av krigens natur eller ikke, og det utgjør en svakhet ved dannelsesreisens utgangspunkt. Man kan argumentere for at en inkonsistens mellom *Krigens krav* som praksisarena og kravene som fremgår av militærteorien vil kunne gi

et feilaktig bilde av virkeligheten, noe som kan utgjøre en betydelig følgefeil gjennom dannelsesreisen.

Et motargument til dette kan være at emnet *Profesjonsgrunnlaget* ikke er alene om å skulle kvalitetssikre kadettens forståelse for profesjonens krav. For selv om øvelse *Krigens krav* tilhører *Profesjonsgrunnlaget* står den også sentralt i *Lederutvikling*. Dette synliggjøres gjennom lederutviklingssamling 3 som gjennomføres i tilknytning til øvelsen. Denne skal resultere i et fagessay hvor kadettene presenterer sine målsettinger for egen lederutvikling basert på gapsanalysen de har gjort (Krigsskolen, 2014a, s 12). Fagessayet er et arbeidskrav i *Lederutvikling* og gir således skolen enda en mulighet for å kvalitetssikre kadettens forståelse for hva som venter dem som militære profesjonsutøvere (Krigsskolen, 2014a, s 10). På denne måten sørger innholdet i 1. semester for at kadettene forstår hva som kreves av dem som offiserer og utarbeider målsettinger for å kunne mestre kravene. Men hvordan vet vi om kravene er nådd etter endt dannelsesreise?

Også dette skal *Lederutvikling* sørge for. Emnet er gjennomgående med lederutviklingssamlinger i alle semestre og avsluttende eksamen i 6. semester (Krigsskolen, 2014a). Man kan med dette som utgangspunkt argumentere for at dannelsesreisen har et tydelig slutt punkt hvor kadettene må bevise at de har lyktes med å fylle kompetansegapet de identifiserte i 1. semester. Det kan imidlertid innvendes mot dette at denne eksamenen i liten grad henger sammen med gapsanalysen som var utgangspunkt for dannelsesreisen. Eksamensoppgaven omhandler utarbeidelse av kadettens egen ledelsesfilosofi og oppgaveteksten fremhever spesielt kandidatens refleksjonsnivå som viktig for vurderingen, mens målbildet som ble etablert av *Profesjonsgrunnlaget* ikke er nevnt (Krigsskolen, 2014a; anonym, u.å.). Man kan hevde at det er bemerkelsesverdig at emnet *Lederutvikling* og dets eksamen måler den enkeltes refleksjonsnivå fremfor utviklingen mot dannelsesreisens overordnede mål, som er læringsutbyttet på studieprogramnivå. For hvordan kan man vite at kadetten har nådd læringsutbyttet bare fordi vedkommende evner å reflektere rundt eget lederskap? Det synes vanskelig, og en slik inkonsistens mellom dannelsesreisens start og slutt må anses som en betydelig svakhet ved metoden.

For å oppsummere det fjerde aspektet kan vi si at gapsanalysen i 1. semester trolig etablerer en nyttig teoretisk forståelse av kravene til offiseren, men at praksisarenaen *Krigens krav* muligens ikke gjenspeiler krigens ekstreme påkjenninger slik den presenteres gjennom militærteorien. Lederutviklingssamling 3 tydeliggjør samspillet mellom *Lederutvikling* og

Profesjonsgrunnlaget som verktøy for gapsanalysen og danner et godt utgangspunkt for dannelsesreisen. Imidlertid fremstår eksamen i *Lederutvikling* som distansert fra denne gapsanalysen og dannelsesreisens slutt punkt ser dermed ikke ut til å henge sammen med begynnelsen.

Oppdragsbasert ledelse i utdanningen

Som vi så i punkt 3.2 *Militært lederskap* har Forsvaret besluttet at OBL skal være styrende for all aktivitet da dette i størst grad muliggjør rett handling til rett tid. Jeg vil derfor drøfte om krigsskoleutdanningens utviklingsarenaer fremdyrker oppdragsbasert ledelse. Selv om ledelsesfilosofien gjelder all aktivitet vil jeg i denne drøftingen kun fokusere på OBL i forbindelse med ledelse av operasjoner. Mitt utgangspunkt vil være en påstand om at Krigsskolen vektlegger oppdragsbasert ledelse som del av offisersutviklingen.

Påstanden underbygges av innholdet i LaOp på flere måter. For det første er det teoretiske grunnlaget for emnet Forsvarets styrende dokumenter som *FFOD, Forsvarets doktrine for landoperasjoner* og *Grunnsyn på ledelse*, og det er således implisitt at OBL skal stå sentralt (Krigsskolen, 2014a, s 38). For det andre bærer spesielt den første delen av emnet preg av omfattende fokus på Forsvarets ledelsesfilosofi, noe som synliggjøres gjennom flere av læringsmålene. Allerede etter grunnlagsperioden skal kadettene kunne oppsummere, analysere og kritisere OBL. Denne forståelsen videreutvikles så i *Case Falkland* gjennom studier av britiske *2nd Battalion, Parachute Regiment* med fokus på sammenligning av OBL og ordrebasert ledelse (Krigsskolen, 2014a). Samlet gjør dette at kadettene etter endt 2. semester skal kunne «se sammenheng mellom Forsvarets ledelsesfilosofi (oppdragsbasert ledelse) og mål for egen lederutvikling» (Krigsskolen, 2014a, s 13).

Som med flere av de andre aspektene kan det her innvendes at et teoretisk fokus på OBL ikke nødvendigvis tilsier at kadettene vil handle i tråd med OBL i praksis. For Krigsskolens styrende dokumenter beskriver i liten grad hvordan OBL skal implementeres på praksisarenaene, hvilket kan fremstå som paradoksalt ettersom ledelse tross alt er en praktisk aktivitet. Et interessant unntak her er fokuset på tillit i *Case 1917/Korea*, hvor det fokuseres på begrepets sentrale rolle i OBL og «(...) hva lederen kan gjøre for å bygge tillit og fremstå som en troverdig rollemodell» (Krigsskolen, 2014a, s 52). Fokuset på tillit er viktig da det kan anses som selve grunnpilaren i OBL (forsvarssjefen, 2012, s 8). Tillit er dessuten selve bærebjelken i relasjoner og således avgjørende for utviklingen av relasjonskompetanse

(Spurkeland, 2012), som igjen er viktig for OBL. Bass viser til forskning som tilsier at relasjonsorientering kan assosieres med mindre følt behov for kontroll av underordnede (Bass, 1981, s 331) og man kan dermed argumentere for at velutviklet evne til tillit er en viktig forutsetning for å mestre OBL i praksis. Case *1917/Korea* sitt fokus på hvordan lederen kan bygge tillit er således direkte overførbart til OBL i praksis.

For å oppsummere det femte aspektet kan vi si at Krigsskolen i stor grad vektlegger OBL som sentralt innenfor ledelse av operasjoner, noe som fremgår av de styrende dokumentene. Samtidig er det også på dette området noe uklart hvordan OBL skal sikres i praksis, men fokuset på tillitsbygging i en av caseperiodene er et godt eksempel på et unntak hvor teorien er tydelig overførbart til praktisk lederskapsutøvelse.

Delkonklusjon I

1) Krigsskolens lederutviklings*konsept* samsvarer med det teoretiske grunnlaget for militært lederskap. Både fokuset på lederskap, intellekt og karakter, innholdet i kompetansemodellen, grunnlaget for dannelsesreisen og vektleggingen av OBL fremstår som hensiktsmessig for utvikling av gode militære ledere. Jeg vil derfor hevde at Krigsskolens lederutvikling treffer godt konseptuelt.

2) Det er en tydelig inkonsistens mellom Krigsskolens konsept for offisersutvikling på papiret og i praksis. På papiret er konseptet solid forankret mens lederutviklingen i praksis fremstår som langt mer tilfeldig. Dette kan skyldes at Krigsskolen ikke helt lykkes med å operasjonalisere eget konsept. Det er bemerkelsesverdig at utviklingen av flere av kjernebegrepene i konseptet synes å være svært lite konkretisert, noe som spesielt synliggjøres gjennom begrepene karakter og sosial kompetanse. Jeg vil derfor hevde at Krigsskolens lederutvikling i praksis fremstår som for tilfeldig til at man kan være sikker på at den samsvarer med det teoretiske grunnlaget for militært lederskap. Av den grunn er det svært vanskelig å avgjøre om utdanningen utvikler gode ledere for den militære profesjon.

4.2 Er SML et egnet verktøy for å måle kadettene offiserskompetanse?

«Alt kadetten gjør og ikke gjør, i skoletid og utenfor påvirker min vurdering av skikkethet. Offisersyrket er 24/7/365 og da bør også vurderingen av skikketheten være det» (informant 6).

Drøftingen av andre underproblemstilling behandler egnetheten til SML i lys av offiserskompetanse. Utgangspunktet er svarene på fem intervju spørsmål knyttet til ulike aspekter ved SML⁶.

Det første interessante funnet er at informantene i stor grad er enige om at SML bør forstås som summen av mange ulike forhold og observasjoner. Ifølge en av informantene er SML «(...) summen av skjønnet til alle offiserer og ansatte kadetten møter på sin vei» (informant 6). Dette er noe flere trekker frem som en styrke ved verktøyet, og en annen hevder at dette gir et mer nyansert og helhetlig bilde av kadettene (informant 1). På den annen side kan dette vanskeliggjøre en hensiktsmessig vurdering av kadettene, først og fremst fordi slike observasjoner ofte er høyst subjektive. Dette er noe en av informantene underbygger ved å hevde følgende: «Hvordan en kadett sitt lederskap vurderes baserer seg, i mine øyne, ofte på subjektive oppfatninger av hva godt militært lederskap er» (informant 2). Med utgangspunkt i dette utsagnet kan man argumentere for at en enhetlig forståelse av militært lederskap er svært viktig for egnetheten til SML som verktøy.

Hva gjelder vurdering av kadettens lederskap er det mest bemerkelsesverdige funnet knyttet til hvilke arenaer som danner utgangspunkt for vurderingen. Flere av arenaene som trekkes frem vil man enkelt kunne argumentere for at er svært distanserte fra profesjonens kjerne. Eksempler på dette er føringer «Som IK/KK⁷/Admoff/LF/NLF i daglig struktur/beredskapsstruktur» (informant 4) og verv i Kadettsamfundet (informant 1). Videre kan man argumentere for at spesielt de nevnte verv representerer styringsaktiviteter, hvilket ytterligere distanserer disse arenaene fra militært lederskap. Det kan få svært uhenktsmessige konsekvenser for vurderingen av en kadetts lederskap dersom personens prestasjoner gjennom ulike verv overskygger vedkommendes få føringer som troppfører.

⁶ Se vedlegg A *Intervjuguide*.

⁷ *Inspiserende kadett* (IK) og *Klassekommandør* (KK) er føringsroller som er regulert gjennom beskrivelsen av SML i Krigsskolens stående ordre. Begge omtales som lederroller, men de fremstår i all hovedsak som administrative (Krigsskolen, 2014e, 2014f).

Basert på dette kan man argumentere for at en betydelig svakhet ved SML er at vurderingsgrunnlaget ofte utgjøres av observasjoner fra arenaer som er lite relevante for militært lederskap.

Informantenes tilnærming til vurdering av kadettens karakter er interessant. Dette fordi begrepet står sentralt i offiserskompetanse og således burde være en essensiell måleparameter i SML. Alle informantene gir uttrykk for at karakterstyrke er viktig, men flere er allikevel klare på at det er vanskelig å vurdere. En av dem hevder følgende:

Jeg er personlig veldig opptatt av karakterstyrke hos andre mennesker. Jeg synes dog ikke at vi har gode nok verktøy for å vurdere kadettene i noen særlig grad innenfor domenet "karakter" (...) Jeg er personlig av den oppfatning av [*sic!*] man kan måle dette, men da må man ha en skala, og man må ha retningslinjer for hvordan man skal nytte denne skalaen. (informant 4)

Informant 1 og 7 hevder imidlertid at vurdering av den enkelte kadetts karakter muliggjøres ved hjelp av mestringsarenaer, hvor *Stridskurset* og *Krigens krav* eksplisitt trekkes frem. En av dem som forfekter dette synet hevder at han «(...) har stor tro på å utsette fremtidige offiserer for belastning, slik at vi kan vurderer [*sic!*] deres karakter (...)» (informant 7). Med utgangspunkt i disse uttalelsene kan man argumentere for at flere realistiske utviklingsarenaer hvor krigens friksjon spilles inn vil styrke vurderingsgrunnlaget for SML.

To av informantene gir uttrykk for at vurderingen av kadettens karakter egner seg for å avdekke ekstreme tilfeller av negativ art, uttrykt som bristende karakter (informant 2; informant 5). En av dem mener at man vil kunne avdekke de som skiller seg ut og uttaler at «(...) det er i de tilfeller der en kadett ikke opptrer ihht til [*sic!*] fornuft og viser avvikende karaktertrekk (...) at en må inn å vurdere hvorvidt kadetten er egnet til videre virke innenfor den militære profesjon [*sic!*]» (informant 2). Man kan argumentere for at slike ekstreme tilfeller av manglende karakterstyrke kan komme til uttrykk også utenom mestringsarenaer som *Stridskurset*. Dette fordi det er rimelig å anta at en kadett som vurderes til å ha utilstrekkelig mestringstro i forbindelse med gjennomføringen av hverdagslige aktiviteter, vil få enda større problemer i møte med krigens krav. Med utgangspunkt i dette perspektivet kan man hevde at SML er egnet for identifisering av de dårligste, men at verktøyet ikke er egnet for å vurdere graden av karakterstyrke hos kadettene.

På spørsmålet knyttet til sosial kompetanse svarer en av informantene følgende: «Mulig jeg legger til grunn andre verdier i dette en [*sic!*] det skolen ønsker å presentere, men dette er uansett min oppfatning og bruk av begrepet» (informant 2). Riktignok trekker informanten

frem tillit som sentralt, og hans forståelse sammenfaller således godt med både sosial kompetanse og relasjonskompetanse (Krigsskolen, 2015, s 9; Spurkeland, 2012, s 15). Allikevel er det bemerkelsesverdig at personer som gjennomfører SML ikke er kjent med skolens bruk av begrepet, hvilket kanskje er en konsekvens av den lite anvendbare definisjonen av sosial kompetanse i konseptbeskrivelsen (Krigsskolen, 2015). Dette vanskeliggjør en enhetlig bruk av SML og man kan derfor hevde at verktøyet er uegnet for vurdering av sosial kompetanse.

Dannelsesreisen er det aspektet hvor informantene svarer mest motstridende. Informant 3 mener det er uviktig, mens en annen hevder han vurderer dette i særdeles stor grad og uttaler at «Dersom en i utgangspunktet ressurssterk kadett ‘surfer’ gjennom KS basert på sitt talent, vil jeg vurdere kadetten lavere/dårligere på SML, enn en i utgangspunktet dårligere kadett som virkelig har nyttet denne dannelsesreisen til å utvikle seg» (informant 4). Man kan argumentere for at liten grad av utvikling gjennom utdanningen bør påvirke SML fordi det kan være et tegn på dårlige holdninger eller at man ikke har blitt *dannet* i løpet av skolegangen. På den annen side er det ikke utenkelig at en kadett innehar tilstrekkelig offiserskompetanse allerede ved oppstart på Krigsskolen, og det synes svært urimelig at det skal slå negativt ut. Det fremgår ei heller av skolens dokumenter at utvikling i seg selv er avgjørende for å bli vurdert som skikket for den militære profesjon og informant 4 sin tilnærming synes således ikke å være i tråd med skolens offisielle retningslinjer.

Alle informantene er enige om at OBL bør stå sentralt i SML, men både informant 2, 6 og 7 uttrykker at det er vanskelig å vurdere. En av dem hevder at det ikke nødvendigvis er kadettens ledelse i gjennomføringen av selve operasjonene som vurderes, men heller hvordan vedkommende kommuniserer ordren og spesielt dens intensjon (informant 2). Jeg vil hevde at dette kanskje ikke gir et fullgodt bilde av kadettens evne til OBL i praksis, men det vil trolig kunne avdekke ytterpunkter i form av de aller beste og aller dårligste.

Delkonklusjon II

Ideen om at SML skal utgjøres av summen av alt kadetten gjør fremstår som hensiktsmessig. Imidlertid er SMLs subjektive karakter potensielt en stor svakhet, hvilket forsterkes av at det hersker ulike oppfatninger av offiserskompetansens kjernebegreper. En betydelig svakhet ved verktøyet er at grunnlaget for vurderingene ofte utgjøres av observasjoner fra nær sagt

irrelevante arenaer. Flere realistiske øvelser som etterligner krigens krav vil derfor styrke SML, spesielt vurderingsgrunnlaget for karakterstyrke. Informantene har tidvis svært sprikende oppfatninger av begrepene og deres viktighet. Dette kan skyldes flere forhold, men det åpner uansett for en uheldig inkonsistens i vurderingen av kadettene. Allikevel fremstår verktøyet i noen grad som egnet for å identifisere ekstreme tilfeller av negativ art. Jeg vil derfor hevde at forholdet mellom SML og offiserskompetanse, og informantenes bruk av verktøyet, gjør at SML i beste fall er middels godt egnet for vurdering av kadettens oppnådde offiserskompetanse.

5 Konklusjon

Denne oppgaven har tatt for seg Krigsskolens lederutvikling i lys av et vesteuropeisk militærteoretisk perspektiv. Oppgavens hensikt har vært å finne ut om Krigsskolens utdanning utvikler gode militære ledere og hvordan man kan være sikker på det. Dette er forsøkt gjort ved å besvare to underproblemstillinger og deres delkonklusjoner vil sammenfattet konkludere hovedproblemstillingen.

Gjennom denne studien har jeg funnet ut at Krigsskolens lederutvikling konseptuelt er i henhold til det teoretiske grunnlaget for militært lederskap. På papiret fokuserer utdanningen på utvikling av de nødvendige kjerneegenskapene. Allikevel er det vanskelig å være sikker på at Krigsskolen i realiteten utdanner gode militære ledere. Dette fordi konseptet ikke er operasjonalisert på en hensiktsmessig måte. Flere av begrepene som nyttes konseptuelt fremstår nær sagt som flotte og glansede uttrykk som i liten grad reflekterer den faktiske utdanningen. Vurderingsverktøyet SML fungerer også godt konseptuelt ved å utgjøre summen av mange relevante forhold. Allikevel fungerer det ikke fullgodt i praksis, hvilket blant annet skyldes manglende observasjoner fra relevante arenaer og den utilstrekkelige anvendbarheten til begrepet offiserskompetanse, som åpner for en svært inkonsistent bruk av SML.

Så kan vi være sikre på at Krigsskolen utdanner gode militære ledere? Mitt svar er nei. Vi kan med utgangspunkt i konseptet anta at lederutviklingen treffer, men både innholdet i utdanningen og vurderingen av kadettene fremstår som for tilfeldig til at man kan være sikker på at man blir en god militær leder av Krigsskolens lederutvikling.

Referanseliste

- Anonym (u.å.). Informasjonsskriv i forbindelse med eksamen i emnet *Lederutvikling* for kull Sønsteby.
- Bass, Bernard M. (rev. ed.) (1981). *Stogdill's handbook of leadership: A Survey of Theory and Research*. New York: The Free Press
- Bomann-Larsen, Lene (2015, 19. februar). Samtale i forbindelse med bachelorveiledning.
- Clausewitz, Carl von (1989). *On War*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press
- Dalland, Olav (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Eldal, Lars (2014, 6. juni). Informasjon til kadettene i forkant av *Stridskurset* 2014.
- Forsvarssjefen (2012). *Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse i Forsvaret*. s.l.: Forsvarsstaben
- Forsvarsstaben (2007). *Forsvarets fellesoperative doktrine*. Oslo: Forsvarsstaben
- Forsvarsstaben (2014). *Forsvarets fellesoperative doktrine*. Oslo: Forsvarsstaben
- Johannessen, Asbjørn, Tuft, Per Arne, Christoffersen, Line (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag
- Kaufmann, Geir & Kaufmann, Astrid (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Kotter, John. P (1998). What Leaders Really Do. I Harvard Business School Publishing, *Harvard Business Review on Leadership* (s 37-60). Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press
- Krigsskolen (2014a). *Emneplaner Krigsskolen 2014-2015: Bachelor i militære studier – ledelse og landmakt*.
- Krigsskolen (2014b). *Prosjektbeskrivelse for KS FoU-prosjekt: Karakter hos militære ledere*.
- Krigsskolen (2014c). *Studiehåndbok Krigsskolen 2014-2015: Bachelor i militære studier – ledelse og landmakt*.
- Krigsskolen (2014d). *Stående ordre 707: Skikkethetsvurdering for militære ledere*.

Krigsskolen (2014e). *Stående ordre 707 vedl B: Instruks for inspiserende kadett.*

Krigsskolen (2014f). *Stående ordre 707 vedl C: Instruks for klassekommandør.*

Krigsskolen (2015). *Krigsskolens konsept for offisersutvikling.*

Kunnskapsforlaget (2006). *Store norske leksikon: Kono-Lå* (4. utg.). Oslo: Kunnskapsforlaget

Luftforsvarsstaben (1995). *Håndbok i lederskap for Luftforsvaret.* Oslo: Luftforsvarsstaben

Skaug, Reidar (2012). *Utdanning for fremtidens offiserer.* Oslo: Krigsskolen

Spurkeland, Jan (2012). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg A Intervjuguide

«Utdanner Krigsskolen gode militære ledere? Og hvordan vet vi det?»

Bakgrunn

Jeg gjennomfører dette intervjuet som del av min bacheloroppgave ved Krigsskolen våren 2015. Hensikten med oppgaven er å identifisere om det er samsvar mellom Krigsskolens lederutvikling og det teoretiske grunnlaget for militært lederskap – og om *skikkethet som militær leder* (SML) er et egnet verktøy for å vurdere utdanningens måloppnåelse. For å få svar på i hvilken grad SML henger sammen med Krigsskolens konsept for offisersutvikling vil jeg gjennomføre dette strukturerte intervjuet bestående av fem spørsmål. Spørsmålene søkes besvart av følgende syv informanter; sjef for Studieseksjonen samt avdelingsforstander og NK i alle kull på operativ linje ved Krigsskolen.

Alle svar vil anonymiseres og direkte sitater vil kunne bli brukt i oppgaven. For etterprøvbarhet vil intervjusvarene i sin helhet lagres anonymisert frem til sensur er falt og de vil deretter slettes.

Intervjuspørsmål

I forbindelse med gjennomføring av skikkethetsvurdering for militære ledere (SML): i hvilken grad og hvordan vurderer du kadettens...

1. ... lederskap?
2. ... intellekt og karakter?
3. ... sosiale kompetanse?
4. ... utvikling gjennom dannelsesreisen?
5. ... evne til oppdragsbasert ledelse?